

9

# Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

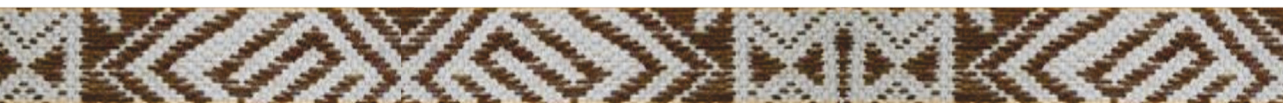
Julio - Diciembre, Año 2014 - Tunja, Colombia

**Conversatorio: “Historia, memoria y enseñanza  
de la historia: conceptos, debates y  
perspectivas europeas y latinoamericanas”**

**M. Paula González**

**Joan Pagès**

**Páginas: 275 - 311**



# Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas\*

**M. Paula González<sup>1</sup>**

*Universidad Nacional de General Sarmiento y  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas-Argentina*

**Joan Pagès<sup>2</sup>**

*Universidad Autónoma de Barcelona-España*

## Resumen

Este trabajo presenta un conjunto de conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas en torno a la relación entre historia, memoria y enseñanza de la historia. Para ello, en primer lugar, se aborda el concepto de memoria

---

\* Este trabajo se publicó en 2009 en catalán. Era el capítulo introductorio a los trabajos presentados en las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las ciencias sociales organizadas por la unidad departamental de Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona en febrero de 2007 con el título de Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas. Este es el mismo título del libro coordinado por Joan Pagès y M. Paula González y editado en la Colección Documents por el Servei de Publicacions de la U.A.B. Los autores consideramos inicialmente la conveniencia de actualizarlo pero al final hemos optado por mantenerlo tal cual fue publicado. En nuestra opinión, se ha publicado mucho desde entonces tanto a nivel educativo como en el campo de la historia. Sin embargo, creemos que las líneas maestras de nuestro trabajo se mantienen bastante parecidas a como las expusimos en 2007 y a los debates y reflexiones que se generaron a lo largo de las Jornadas.

1 Historiadora, Universidad de Buenos Aires-Argentina. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Investigadora docente adjunta, Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadora de Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. gonzalezamorena@gmail.com

2 Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea), Universidad de Barcelona, España. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la historia, Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, GREDICS. joan.pages@uab.cat

y se interpreta su centralidad en el mundo académico actual a partir de tres giros simultáneos: el giro hacia el pasado, el giro lingüístico y el giro subjetivo. Luego, se problematiza la relación entre historia y memoria, revisando sus lógicas disímiles y presentando las interpretaciones de dicha relación. Seguidamente, se aborda el carácter plural de la memoria repasando quién, qué, cómo y cuándo recuerda y olvida. También se revisa la relación entre memoria y olvido y se exploran los procesos y actores sociales que intervienen en la construcción de las memorias, donde se destaca la historia oral. Además, se analiza el vínculo entre historia y memoria en la escuela advirtiendo que en el espacio educativo se entrecruzan diversas acepciones y sentidos. Finalmente, se exploran los desafíos para la didáctica de la historia en relación con la historia, la memoria, las identidades, los testimonios y los temas “socialmente vivos”.

**Palabras clave:** Historia, memoria, enseñanza de la historia, Europa, Latinoamérica.

*“La mémoire collective est-elle, peut-elle être, doit-elle être un objet pour l’histoire enseignée? Poser ces questions c’est s’avancer sur un terrain peu défriché par la recherche, objet de fortes controverses, soumis aux prescriptions de l’institution scolaire; c’est donc prendre sa part dans un débat plus civique que technique, accepter le risque de suggérer des pistes qui peuvent être contredites”<sup>3</sup>*

## 1. Introducción

Las palabras de Didier Guivarc’h nos resultan un buen punto de partida para nuestra reflexión. En tiempos en que “la memoria” ha adquirido una especial centralidad, creemos pertinente interrogar y debatir sobre sus sentidos en el mundo escolar. Por esta razón, coincidimos con el mencionado autor en que el planteamiento de estos interrogantes supone abordar un debate más político que técnico e implica arriesgarse

---

3 Didier Guivarc’h, “La mémoire collective. De la recherche à l’enseignement”, en: *Cahiers d’histoire immédiate* 22 (2002) [http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select\\_articles/guivarch.htm](http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select_articles/guivarch.htm) (4 de febrero de 2009).

a sugerir pistas que pueden ser contradichas. Asumiendo este riesgo, presentamos aquí algunas definiciones, debates y perspectivas sobre la historia y la memoria, no con el fin de sintetizarlas sino con el afán de esbozar una puerta de entrada para su abordaje desde el campo que nos ocupa: el de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

## 2. El concepto “memoria”

El concepto de memoria inunda hoy el ámbito académico y desborda diversos campos culturales, como el cine y la literatura. Sin embargo, esta omnipresencia es relativamente nueva: en los años 60 y 70 estaba prácticamente ausente del debate intelectual. Años después, la memoria había penetrado profundamente en el mundo historiográfico hasta transformarse en una “obsesión memorial”<sup>4</sup> y erigirse como una versión privilegiada del pasado en detrimento de la historia.

¿Cómo puede explicarse la centralidad adquirida por el concepto de memoria en los últimos años? En principio, y entre otras cuestiones, podemos considerar el impacto simultáneo de tres “giros”: el giro hacia el pasado, el giro lingüístico y el giro subjetivo<sup>5</sup>.

El primero de ellos, señalado entre otros por Andreas Huyssen<sup>6</sup>, resulta uno de los fenómenos culturales y políticos más destacables de los últimos años en el mundo occidental. Guerras, genocidios y exterminios han cuestionado el supuesto moderno de progreso humano desplazando así el interés por el futuro a la atención casi exclusiva por la recuperación y preservación del pasado. En palabras de Traverso, “la obsesión memorial de nuestros días es el producto del declive de la experiencia transmitida, en un mundo que ha perdido

4 Enzo Traverso, *Els usos del passat. Història, memòria, política* (València: PUV, 2006).

5 Marina Franco y Florencia Levín, “El pasado reciente en clave historiográfica”, en Marina Franco y Florencia Levín, comps., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (Buenos Aires: Paidós, 2007).

6 Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002).

las referencias, deformado por la violencia y atomizado por un sistema social que borra las tradiciones y fragmenta las existencias”<sup>7</sup>.

Así, se produce un boom de la memoria que se alimenta del marketing masivo de la nostalgia, de la creciente construcción de museos, de diversos emprendimientos para proteger el patrimonio y el acervo cultural como la escritura de memorias, el aumento de los documentales históricos y los canales televisivos dedicados enteramente a la historia.

Otra cuestión vinculada con este giro memorialista es la transformación que se viene produciendo en el campo intelectual en general, y no sólo en el historiográfico, desde los años 70 aproximadamente. Se trata de la crisis de los marcos estructural-funcionalista y marxista que junto al impacto del denominado giro lingüístico<sup>8</sup> puso en duda los grandes relatos y las aproximaciones globales. De una historia de grandes modelos interpretativos se pasó a una historia más sensible a los detalles, mejor dispuesta a los acontecimientos políticos, y más atenta al oficio historiográfico. Se produjo el retorno a la narración como forma de escritura de la historia que hace visible los ejes del relato histórico: temporalidad e interpretación<sup>9</sup>. La mirada de los historiadores y otros científicos sociales se posó, entonces, en lo excepcional o anómalo (la brujería, la locura, lo criminal), hizo visibles actores o fenómenos hasta entonces ignorados (las mujeres, la vida cotidiana, la literatura popular) y atendió a sujetos “normales” protagonizando negociaciones o transgresiones respecto a las imposiciones del poder material o simbólico<sup>10</sup>.

7 Enzo Traverso, *Els usos del passat...*, 16.

8 El concepto “giro lingüístico” engloba autores y estudios que han reconsiderado la importancia del lenguaje y la narración en la construcción historiográfica. El arco es amplio e incluye extremos como Hyden White que considera que un texto historiográfico es análogo a un texto de ficción.

9 Peter Burke, “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”, en Peter Burke (ed.) *Formas de hacer Historia* (Buenos Aires: Alianza, 1993).

10 Las referencias aquí son múltiples. Citamos, a modo de ejemplo, la obra *El queso y los gusanos* de Carlo Guinzburg, *El queso y los gusanos*, (Barcelona: Muchnik, 1981).

Acompañando esta renovación metodológica y temática, se produjo el giro subjetivo<sup>11</sup>. El ámbito historiográfico restituyó a los actores y sus experiencias otorgando lugar a los testimonios y a los discursos de la memoria que habían sido borrados por la historia estructural y de larga duración. Así, la historiografía comenzó a abordar tiempos más próximos (algunos de ellos traumáticos) a través de las voces de sus protagonistas y testigos. La historia oral posibilitó la construcción de fuentes, a través de entrevistas, y permitió incluir una dosis más grande de subjetividad en la reconstrucción del pasado.

### 3. Historia y memoria

Historia y memoria nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la elaboración del pasado<sup>12</sup>. Por ello, la relación entre ambas ha suscitado una amplia gama de interpretaciones que la han definido en términos de oposición, analogía y diálogo. Hasta el siglo XX, la memoria y la historia se suponía que estaban superpuestas haciendo que la historia se identificara con la memoria<sup>13</sup>. Cuando el historicismo clásico entró en crisis –por el cuestionamiento simultáneo de la filosofía, el psicoanálisis y la sociología– se produjo la disociación entre memoria e historia comenzando a definirse como universos diferenciados. Fue el sociólogo Maurice Halbwachs quien definió que del lado de la memoria se situaba lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico, mientras que del lado de la historia se encontraba el relato único, total y generalizador. Así, la historia sólo comenzaba cuando se acababa la tradición o cuando se descomponía la memoria social<sup>14</sup>.

Tiempo después, los aportes de Halbwachs fueron retomados por Pierre Nora para delimitar las diferencias

11 Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005).

12 Enzo Traverso, *El usos del passat...*

13 François Dosse, *La historia. Conceptos y escrituras* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2004).

14 Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva* (Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2004).

y funcionamientos específicos de la historia y la memoria presentando una oposición entre ambas. Para Nora, la memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y a la amnesia, vulnerable a las manipulaciones y susceptible de estar latente y de revitalizarse. La historia, por el contrario, es la operación intelectual de análisis crítico que evita censuras, encubrimientos o deformaciones. Nora planteó que “la memoria es un absoluto y la historia no conoce sino lo relativo”<sup>15</sup> por lo que la relación que se establece es la de una historia distanciada de la memoria que toma a esta última para analizarla, reconstruirla científicamente y desacralizarla<sup>16</sup>.

Sin embargo, esta pretendida rigurosidad y científicidad de la historia fue puesta en cuestión desde una mirada subjetivista de la historia. Así se produjo una analogía entre memoria e historia ya que ésta última también puede dar lugar a construcciones igualmente fetichizadas y ficcionales. La sacralización, mitificación o amnesia, lejos de ser exclusivos de la memoria, son también parte posible de la historia y su escritura<sup>17</sup>.

Como forma de superar la oposición y la analogía entre historia y memoria, otros autores han hablado de un diálogo, de una conjunción nutrida entre ambas. Es el caso de Paul Ricoeur quien entiende que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes: la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad<sup>18</sup>. La historia basa su pretensión de veracidad en su función crítica sostenida en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo<sup>19</sup>. Los historiadores

15 Pierre Nora, “Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux”, en Pierre Nora (dir.) *Les lieux de mémoire*, (Paris: Gallimard, 1984): XIX.

16 Sobre esta idea, Nora emprendió la dirección de *Les lieux de mémoire*, en la que se reformulaba la historia nacional francesa a partir de paisajes, símbolos, monumentos, instituciones, etc.

17 Esto fue señalado, por ejemplo, por Perry Anderson para la propia obra de Nora que fue criticada por el poco espacio que el historiador otorgó a la Francia colonial (citado por Enzo Traverso, *El usos del passat...*).

18 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003).

19 Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (Madrid: Arrecife-

buscan pruebas documentales para reconstruir los hechos históricos explicando sus causas, motivos y razones para encadenarlos en la escritura historiográfica. En este caso, los testimonios, las fuentes orales, las memorias son sometidas a los resguardos metodológicos de los historiadores como cualquier otra fuente. La memoria, por su parte, se afana en recuperar celosamente las experiencias de los testigos, en las historias mínimas, próximas y vitales, en reconocer su carácter único e irremplazable.

Ante estas lógicas tan diferentes, Ricoeur señala que no se trata de plantear una contraposición de virtudes sino de un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia. En este diálogo, la historia intenta “normalizar” la memoria al enmarcarla dentro de un relato más general y global. Por su parte, la memoria pretende “singularizar” la historia en la medida en que es indiferente a las reconstrucciones de conjunto y escasamente proclive a las comparaciones, contextualizaciones y generalizaciones<sup>20</sup>. Allí donde el historiador ve una etapa de un proceso, un testimonio muestra un acontecimiento singular, incomparable y superlativo<sup>21</sup>. En este diálogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si ésta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria). Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectión y el proyecto” de la memoria<sup>22</sup>.

Visto desde la historia, la relación con la memoria puede construirse de varias formas: la memoria puede ser recurso para la investigación en el proceso de obtener y

---

UAM, 1999).

20 Enzo Traverso, *El usos del passat...*

21 Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2000). Todorov señala que este argumento es frecuente en el debate sobre el exterminio de los judíos perpetrado por los nazis, donde la comparación con otros genocidios resulta ofensiva porque parece minimizarlo y atenuarlo. El autor critica esta postura y habla de los riesgos de una “memoria literal”.

22 Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado...*,52.



construir “datos” sobre el pasado<sup>23</sup>; puede ser un espacio que es “corregido” o normalizado por la historia (aunque sin caer en la ilusión de que la historiografía asegura ‘la verdad’) y finalmente, la memoria puede ser objeto de estudio de la historia<sup>24</sup>. Desde el lado de la memoria, ésta le puede señalar a la historia qué temas debe investigar, preservar y transmitir (especialmente en trozos del pasado que se conservan a través de la rememoración) proporcionándole el hilo de Ariadna<sup>25</sup>.

Para finalizar, memoria e historia se influyen mutuamente. Por un lado, la historia se ve influenciada por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública. Por otro, la memoria es influida por la historia: no existe una memoria literal, original que no haya sido “contaminada” por elementos que no derivan de la experiencia misma<sup>26</sup>. Los recuerdos son reelaborados desde marcos sociales, donde son influenciados tanto por las aproximaciones académicas como por los modos de pensamiento colectivos.

#### 4. Memoria y memorias

La noción de memoria hace alusión a múltiples cuestiones y a una amplia gama de experiencias y procesos. De una parte, y habitualmente, es referida como atributo o capacidad personal e íntima para conservar recuerdos, ideas, datos, etc. De otra, alude a un proceso y a un contenido social y colectivo.

Tomando la memoria en esta última dimensión, surgen dos definiciones: por un lado, la que pone el énfasis en lo que se recuerda y se conserva, y, por otro, la que entiende a la memoria como proceso activo de recuperación o re-construcción

23 Philippe Joutard señala que no hay historia de las violencias extremas sin el recurso a la memoria de los salvados. Cuando faltan archivos y fuentes escritas, los testigos se convierten en piezas claves para la reconstrucción de esas experiencias no sólo en el espacio historiográfico sino también en el jurídico. Philippe Joutard, “Memoria e historia ¿cómo superar el conflicto?”, *Historia, antropología y fuentes orales*, Vol. 38 (2007): 115-122.

24 Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo Veintiuno, 2002).

25 Philippe Joutard, “Memoria e historia...”

26 Enzo Traverso, *El usos del passat...*

simbólica del pasado. Para muchos autores, la memoria puede considerarse en una faz “habitual” (comportamientos regulares, hábitos y formas de expresión compartidos socialmente) y en su dimensión “narrativa”, es decir, como capacidad de elaborar sentidos sobre el pasado donde operan la selección y el olvido. A esta distinción, Yerushalmi agrega que la memoria es aquello que permanece esencialmente ininterrumpido mientras que la reminiscencia designa el retorno y recuperación de lo que alguna vez se avasalló y fue olvidado<sup>27</sup>. Así, estas definiciones hacen hincapié en dos sentidos diferentes: la memoria como conjunto de representaciones y narrativas y la memoria como imperativo ético.

A esto, se suman otros dos órdenes diversos que muchas veces aparecen entremezclados en los debates sobre el tema: de una parte, la noción de memoria como categoría social (discursos, recuerdos, representaciones), y, de otra, en su dimensión (inter)disciplinar, esto es, como herramienta teórico-metodológica de un campo que se dedica a su estudio.

Finalmente, la memoria también es definida subrayando su papel clave en la producción social de identidades<sup>28</sup>. En estos casos, la memoria otorga sentido de pertenencia: la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración así como sostener una coherencia y continuidad necesaria para el mantenimiento de una identidad.

Tomando a la memoria en su dimensión social y narrativa podemos definirla, siguiendo a Elizabeth Jelin, desde tres ejes imbricados: quién, qué, cómo/cuándo recuerda y olvida<sup>29</sup>.

El “quién” refiere al sujeto que recuerda y olvida, donde aparecen y se entrecruzan lo individual y lo colectivo. La memoria individual es, según Ricoeur, singular y propia del

27 Yosef Yerushalmi, “Reflexiones sobre el olvido”, en: AA.VV, *Usos del olvido* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1989), 16.

28 Michael Pollack, *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites* (La Plata-Argentina: Ediciones Al Margen, 2006).

29 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...*

sujeto, establece una continuidad entre el pasado y el presente y permite orientarse en el tiempo en un recorrido que va del pasado al futuro. Pero la memoria individual se relaciona íntimamente con procesos sociales de construcción de memoria, dando como resultado una “constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias”<sup>30</sup>. Una referencia ineludible para hablar de estos procesos colectivos de construcción de memoria es la obra de Maurice Halbwachs quien propuso la noción de “memoria colectiva” para definirlos. Según este autor, no recordamos solos sino con ayuda de los recuerdos de los demás; nuestros recuerdos se nutren de relatos contados por otros; y nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que se refuerzan en conmemoraciones y celebraciones públicas.

La noción de “memoria colectiva” ha sido largamente discutida puesto que tiene dos problemas: por un lado, puede transmitir la imagen de una entidad reificada por fuera de los individuos y de las luchas sociales y, por otro, puede dar una idea de construcción homogénea y unívoca. Esto es problemático porque

[...] es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Puede encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un libreto único del pasado es más aceptado o aun hegemónico. [Sin embargo] siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las ‘catacumbas’.<sup>31</sup>

Esto se conecta con los conceptos de memoria “débil” y “fuerte”, propuestos por Traverso, es decir, con memorias de diversa visibilidad y fuerza que, lejos de ser propiedades fijas, van mutando en el tiempo. La memoria de la Shoah es un ejemplo del paso de una memoria débil a una fuerte que actualmente se ha convertido en una especie de “religión

30 Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado...*,21.

31 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...*,5-6.

civil del mundo occidental”<sup>32</sup>. Aun cuando es difusa, ambigua y problemática, algunos autores coinciden en señalar que la categoría “memoria colectiva” es más expresiva que explicativa y resulta operativa para designar ciertas formas de conciencia del pasado aparentemente compartidas por un conjunto de individuos a fin de dar cuenta de ciertos acontecimientos memorizados u olvidados por una determinada sociedad<sup>33</sup>.

Respecto a “qué” se recuerda y olvida, podemos decir que participan en ello creencias, saberes, patrones de comportamiento, sentimientos, experiencias, emociones. Todos ellos son transmitidos, recibidos y modificados en la interacción social, en los procesos de socialización (por ejemplo, la escuela) y en otras prácticas grupales. En general, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos de carácter político y a situaciones de represión, sufrimiento colectivo y aniquilación<sup>34</sup>.

Para explicar “cómo/cuándo” se recuerda y olvida, cómo se conserva, transmite y modifica, nos ayuda la categoría “cuadros sociales de la memoria”<sup>35</sup> –también de Hallbwachs–. Este concepto subraya que la reconstrucción de la memoria depende de una matriz grupal, de una interacción social, de los marcos sociales entre los que se encuentra, por ejemplo, el lenguaje<sup>36</sup>. Hay experiencias y marcas –tanto simbólicas como materiales– que construyen y activan la memoria. Asimismo, determinados climas y contextos socio-culturales y luchas de carácter político e ideológico habilitan u obstaculizan las rememoraciones. Es por eso que la memoria es objeto de disputas y conflictos por lo que resulta permeable a los cambios

32 Enzo Traverso, *El usos del passat...*,72.

33 Joël Candau, *Antropología de la memoria* (Buenos Aires: Nueva visión, 2002).

34 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...*,10-11.

35 Les cadres sociaux de la mémoire, obra anterior a *La mémoire collective*, fue publicada en 1925 y reeditada en 1994.

36 El lenguaje es un marco que aporta convenciones verbales con poder evocador: así, por ejemplo, Bastille evoca la Revolución francesa; Auschwitz, al Genocidio nazi; Villa Grimaldi a la dictadura chilena, la ESMA, a la última dictadura militar en Argentina, etc.

de sentidos sobre el pasado que se van construyendo a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, en la conmemoración de los quinientos años de la llegada de Colón a América, los debates se dieron en torno a cómo explicar aquel proceso puesto que el 12 de octubre podía ser el inicio del descubrimiento, del encuentro, o del genocidio<sup>37</sup>.

Para finalizar, resta decir que en la literatura académica dedicada a la memoria coexisten variadas denominaciones para referir a su dimensión de conjunto: “memoria(s)”, “memoria social”, “memoria colectiva”, “memoria histórica”<sup>38</sup>. Por nuestra parte, y para este artículo, hemos optado por el término “memoria” considerando siempre el carácter plural y heterogéneo y atendiendo a su naturaleza inacabada y en construcción.

## 5. Memoria y olvido

La ambivalencia entre recuerdo y olvido, entre la necesidad de recordar y olvidar –como propio de la memoria– ha sido una de las cuestiones más debatidas en este campo. Muchas veces memoria y olvido se presentan como términos contrapuestos. Lo cierto es que esta oposición es muy propia del mundo occidental. Como apunta Yerushalmi, “el olvido, reverso de la memoria, es siempre negativo; es el pecado cardinal del que se derivarán todos los demás”<sup>39</sup>. Sin embargo, y como apunta Tzvetan Todorov, podemos afirmar que “el elogio incondicional a la memoria y la condena ritual del olvido acaban siendo, a

37 Sobre las diversas memorias en torno al 12 de octubre y las diversas historias escolares al respecto, pueden verse los trabajos de Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual* (Buenos Aires: Paidós, 2007) y Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (Buenos Aires: Paidós, 2006).

38 El concepto “memoria histórica” es más utilizado en España. José María Ruiz Vargas la define como “la recuperación de la verdad desde la memoria herida de las víctimas” José María Ruiz Vargas, “Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, No. 6. (2006): 39 Pueden verse más referencias de su utilización en la Revista Hispania Nova <http://hispanianova.rediris.es>, y en la Revista *Historia Actual* <http://www.historia-actual.com>

39 Yosef Yerushalmi, “Reflexiones...”,17.

su vez, problemáticos (...) La memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos<sup>40</sup>. Así entonces, “¿de qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar?”<sup>41</sup>.

Respecto al olvido, cabe señalar que existen multiplicidad de situaciones en las cuales éste se manifiesta con diversos usos y sentidos: hay olvidos “definitivos”, “evasivos” y “liberadores”<sup>42</sup>. El olvido “definitivo”, o profundo, responde a la voluntad de borrar hechos y procesos del pasado propio evitando su presencia en el devenir histórico. También puede ser producto de una voluntad política para ocultar, destruir pruebas, documentos, etc<sup>43</sup>. Sin embargo, los recuerdos y las memorias de testigos y protagonistas no pueden ser manipulados de la misma forma (a excepción del exterminio físico) ni todas las huellas pueden ser eliminadas completamente. Los pasados, que a veces parecen suprimidos definitivamente, reaparecen mientras que los que no habían sido escuchados, aparecen y cobran nuevos significados.

El olvido “evasivo” es un intento de eludir el recuerdo que puede herir y que muchas veces se presenta en momentos posteriores a guerras, masacres y genocidios. Más que olvido, se trata de silencio. Es el recuerdo de lo “indecible” de los sobrevivientes de los campos de concentración, que necesitan del silencio para reencontrar un *modus vivendi* en un pueblo o ciudad que asistió a su deportación y para evitar transmitir a sus hijos el sufrimiento vivido. Es el recuerdo “vergonzoso”, por ejemplo, de quienes silencian o son silenciados por la estigmatización y el rechazo. Es el recuerdo “prohibido” que se esconde y no puede escucharse en medio de la represión

40 Tzvetan Todorov, *Los abusos...*,15-16.

41 Yosef Yerushalmi, “Reflexiones...”,16.

42 Paul Ricoeur, *La historia...* y Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado...*

43 La voluntad política de olvido puede llevar a posiciones paradójicas como la frase de Himmler a propósito de la “solución final”: “una página gloriosa de nuestra historia que nunca ha sido escrita y que jamás lo será”. Citado por Tzvetan Todorov, *Los abusos...*,13.

de un régimen totalitario<sup>44</sup>. Pero los recuerdos dolorosos, los recuerdos no-dichos no se pierden: son guardados o circulan clandestinamente. Los silencios se quiebran cuando los testigos sienten que van a desaparecer –y no quieren que esos recuerdos se pierdan– o cuando se produce un cambio de régimen político. Allí se abre un período para hablar y escuchar.

Por último, el olvido “liberador” es aquel que nos permite vivir habitualmente puesto que la memoria total es imposible. Es el que permite liberarnos de la “carga” del pasado para poder mirar el futuro. Es el olvido que reclamaba Nietzsche frente a la “fiebre histórica” inútil para la vida<sup>45</sup>, una manía memorialista que también denuncia Huyssen a principios del siglo XXI<sup>46</sup>. Surgen entonces, frente a estos diversos “olvidos”, otras preguntas: ¿cuáles son los contornos de la memoria? ¿En qué lugar delinear los límites de la conservación y la supresión? Hay necesidad de memoria, frente a sus “asesinos”, como denunciaba Vidal-Naquet<sup>47</sup>. Hay “abusos de memoria”<sup>48</sup>, por las repeticiones literales de hechos pasados que se cristalizan en el presente. Se registra una “superabundancia” de memoria<sup>49</sup>, evidente en la fiebre conmemorativa. También ha habido, para muchos, “deber de memoria”<sup>50</sup>.

44 Michael Pollack, *Memoria, olvido, silencio...*

45 Friedrich Nietzsche, *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006 [1873]).

46 Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido...*

47 Pierre Vidal Naquet, *Los asesinos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI, 1994).

48 Tzvetan Todorov, *Los abusos...*

49 Jöel Candéau, *Antropología...*69.

50 Primo Levi, *Los hundidos y los salvados* (Barcelona: Muchnik Editores, 2001). El imperativo de “deber de memoria” se conecta estrechamente con la experiencia concentracionaria de las víctimas del nazismo, desde donde surgió una abundante literatura que articula silencios, testimonios, narrativas personales, traumas, etc. Primo Levi se reconoció en el deber de la memoria, en la obligación de hablar de inmediato, impelido por una “delegación” en su carácter de sobreviviente. Sin embargo, Si esto es un hombre, escrito por Levi al volver de Auschwitz fue rechazado por varias editoriales. En 1958, al ser publicado por Einaudi, el libro alcanzó resonancia internacional. Véase: Daniel Lvovich, “Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina”, en: Marina Franco y Florencia Levín (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (Buenos Aires: Paidós, 2007).

El testimonio, la circulación de múltiples “verdades”, los silencios y omisiones, son ciertamente, desafíos para la memoria y para la historia. Ante esto, resulta necesario atender a la temporalidad de las narrativas personales tanto como de las instancias colectivas que posibilitan la escucha<sup>51</sup>. Por otra parte, los testimonios (por ejemplo, de sobrevivientes) no deben omitir otros planos de la memoria: “la ola testimonial no puede reemplazar la urgencia de respuestas políticas, institucionales y judiciales a la conflictividad del pasado, además de las personales, las simbólicas y las morales o éticas”<sup>52</sup>.

Finalmente, es necesario escuchar los testimonios pero evitando la repetición ritualizada, tomando distancia, abriendo el debate y promoviendo el análisis y la reflexión activa sobre el pasado. Resulta preciso escuchar los discursos de la memoria pero no limitarnos a ellos. Como afirma Susan Sontag: “quizás se le atribuye demasiado valor a la memoria y no el suficiente a la reflexión”<sup>53</sup> y, sin embargo, “es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar”<sup>54</sup>.

En este sentido, ante la falta, el abuso, el deber y el exceso de la memoria, Ricoeur propone una política de “la justa memoria” donde se atienda a la memoria como matriz de la historia y se rescate la función crítica de ésta última. Jelin por su parte, habla de “trabajos de la memoria”<sup>55</sup>, es decir, pensar (y elaborar) la memoria desde lugares activos, productivos y de transformación, desde búsquedas de sentido

51 Michael Pollack, *Memoria, olvido, silencio...* Otro ejemplo de esta apertura a la escucha es el caso de los republicanos y republicanas españoles en campos de concentración nazi, cuyos primeros testimonios aparecen en 1977 y se multiplican después de 2000. Pueden verse las referencias en Joan Pagès y Montserrat Casas, *Republicans y republicanas als camps de concentració nazi. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari* (Barcelona: Institut d'Educació - Ajuntament de Barcelona, 2005).

52 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...*98.

53 Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (Madrid: Alfaguara, 2003): 134.

54 Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado...*,26.

55 La autora retoma los aportes de conceptualizaciones psicoanalíticas de Freud (trabajo de duelo, de recuerdo y de elaboración) y la lectura de Ricoeur.



del pasado hacia el futuro, colocando a la memoria en una trama temporal, entre “el espacio de la experiencia” y “el horizonte de expectativas”<sup>56</sup>.

En síntesis, hablar de “trabajos de la memoria” implica el desafío de referirnos a la memoria como producto de un proceso inter-subjetivo de significación y resignificación, como una construcción, proceso en el que la escuela y la enseñanza de la historia deben tener, desde nuestra perspectiva, un rol activo.

## 6. La memoria y sus construcciones

Además de considerar qué, quiénes, cómo y cuándo se recuerda (y olvida), resulta necesario observar de qué manera se construye la memoria. Como apunta Pollack, “no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad”<sup>57</sup>. Siguiendo esta perspectiva, interesa analizar los procesos y actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias.

Diversos actores sociales, con diferentes vinculaciones con el pasado, construyen e intentan legitimar y transmitir una narración de sentido sobre ese pasado. Entre estos actores se destacan los agentes estatales quienes han tenido un papel central en la elaboración de una “historia nacional y una memoria oficial”. En los Estados-nación una de las operaciones simbólicas más importantes fue la elaboración de un gran relato nacional para la cohesión del conjunto social a través de un mito colectivo identitario que definía y reforzaba sentimientos de pertenencia. En este proceso, la historiografía ocupó un lugar privilegiado produciendo una versión “oficial” del pasado<sup>58</sup>. Esta memoria narrativa del pasado “común”

56 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993).

57 Michael Pollack, *Memoria, olvido, silencio...*, 18.

58 Benedict Anderson, *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme* (València: Afers, 2005). Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica, 1991). En este proceso, aparecían

fue la que la escuela se encargó de transmitir a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y por medio de la instrucción cívica desde la instauración de estas disciplinas en la escuela.

Actualmente, resulta más difícil afirmar que la historiografía ocupa el lugar de constructora de una memoria nacional. En nuestros días, los historiadores no sólo no tienen la potestad para establecer un “historia oficial” sino que, además, muchos se han centrado en examinar las “tradiciones inventadas” por los Estados nacionales, convirtiendo a la nación en un problema de investigación<sup>59</sup>. Tampoco los historiadores dominan el campo de producción de narrativas en el caso de los pasados más recientes de fuerte conflictividad social y política aunque, al mismo tiempo, su papel ético y político es reclamado en los debates públicos<sup>60</sup>. Esto es así porque los intelectuales no son los únicos capaces de elaborar narrativas sobre el pasado, hecho evidente en la proliferación de acercamientos desde otros campos culturales como la literatura, el cine, el teatro, etc.

Como señala Jelin, “las aperturas políticas, los deshielos, liberalizaciones y transiciones habilitan una esfera pública y en ella se pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos o censurados”<sup>61</sup> y entonces aparecen las luchas por la memoria, por el sentido del pasado, en las que participan actores diversos y plurales con demandas y reivindicaciones múltiples. Por esto mismo, aunque la memoria es un espacio que reiteradamente se define en términos de lucha ‘contra el olvido’, ‘contra el silencio’, o ‘para no repetir’, estas consignas

---

algunas luchas por la memoria entre actores o colectivos que reclamaban (y reclaman) reconocimiento y legitimidad, es decir, un “lugar” en la historia. Es el caso de colectivos que fueron oprimidos o marginados como los pueblos indígenas en América latina, los afro-dependientes en Estados Unidos, etc.

59 Elías Palti, *La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002).

60 Incluso también en ciertos procesos judiciales, como en Francia a propósito del caso Papon -funcionario acusado de la deportación de judíos durante la ocupación alemana- Véase Enzo Traverso, *El usos del passat...*

61 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...*42.

esconden una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos), esto es, “memoria contra memoria”<sup>62</sup>.

Respecto a los actores que participan en la construcción de la(s) memoria(s) se puede hablar de “emprendedores de la memoria”. Los emprendedores son aquellos que reclaman la verdad, la justicia y la memoria intentando mantener visible y activa la atención social y política sobretodo en torno a las memorias de la represión y la violencia política<sup>63</sup>. Pero estos y otros emprendedores no sólo buscan reivindicaciones, demandan reparaciones o exigen reconocimiento. También elaboran rituales y conmemoraciones al tiempo que construyen o reclaman marcas simbólicas en lugares públicos, espacios y emprendimientos que participan decididamente en la construcción de la memoria.

Las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria: el espacio público es ocupado por las manifestaciones donde aparecen confrontaciones, luchas por la memoria de diferentes actores sociales. Los ejemplos aquí son múltiples. Para Latinoamérica pueden mencionarse momentos tales como la conmemoración de los quinientos años de la conquista o el próximo bicentenario de las revoluciones de independencia hasta los aniversarios de los golpes de Estado que iniciaron las dictaduras en el Cono Sur<sup>64</sup>. En el caso europeo, las conmemoraciones se multiplicaron en fechas “redondas” a propósito del fin de la Segunda Guerra Mundial y la liberación de los campos de concentración nazi o bien se reeditan anualmente frente a hitos como el 11 de septiembre en Catalunya.

62 Elizabeth Jelin, *Los trabajos...6*.

63 En el caso de las transiciones latinoamericanas a la democracia de los 80-90, los movimientos de derechos humanos ocuparon un lugar central.

64 El 11 de septiembre es una fecha sin duda conflictiva en Chile, donde el mismo hecho –el golpe militar de Pinochet en 1973– es recordado de diferentes maneras por la izquierda y por la derecha, por el bando militar y por el movimiento de derechos humanos. Azun Candina, “El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile”, en: Elizabeth Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»* (Madrid: Siglo XXI, 2002b).

Además de las fechas, están las marcas en el espacio, los lugares de y para la memoria: monumentos, plazas, memoriales, murales, placas recordatorias son materializaciones de la memoria. En este plano, existen luchas por las reapropiaciones de ciertos lugares, por el reconocimiento y la preservación y por el contenido a transmitir en esos espacios<sup>65</sup>.

Las memorias se construyen y establecen a través de estas prácticas y de estas marcas, pero no están cristalizadas para siempre una vez que fueron instaladas: “su sentido es apropiado y resignificado por actores sociales diversos, de acuerdo a sus circunstancias y al escenario político en el que se desarrollan sus estrategias y sus proyectos”<sup>66</sup>. De este modo, se activan sentimientos, se interrogan sentidos, se hacen públicas diversas interpretaciones del pasado, registrándose, en ocasiones, la tensión entre los rituales que se reiteran y reflejan continuidades identitarias, por un lado, y las fracturas, los cambios y transformaciones en las prácticas y significados de la conmemoración, por el otro<sup>67</sup>.

El modo en que se construyen las memorias demuestra que tienen un trasfondo y un sentido político. En este sentido, Todorov alerta sobre abusos de la “memoria” e invita a distinguir entre la “recuperación” del pasado y su “utilización” subsiguiente, esto es, si se hace desde una memoria “literal” o “ejemplar”<sup>68</sup>. El abuso de memoria se produce en la reminiscencia literal, donde los hechos aparecen únicos, irrepetibles e intransitivos, sin conducir a nada más allá de sí mismos. Por el contrario, y sin negar la singularidad de los procesos, la memoria ejemplar permite abrir el recuerdo a la analogía y la generalización para extraer una lección. El pasado se convierte, entonces, en un principio de acción para el presente puesto que permite aprovechar las lecciones del pasado para comprender situaciones nuevas.

65 Victoria Langland y Elizabeth Jelin (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (Madrid: Siglo XXI, 2003).

66 Elizabeth Jelin, *Las conmemoraciones...*, 2.

67 En el caso español, esto fue evidente en 2005 cuando se retiró la estatua ecuestre de Franco situada en el centro de Madrid. Las disputas por la memoria fueron allí explícitas y cargadas de sentidos políticos sobre el pasado y el presente.

68 Tzvetan Todorov, *Los abusos...*

Pensar las construcciones y luchas por la memoria –con sus disputas, conmemoraciones, rituales y lugares– así como en sus usos posibles –literales o ejemplares– resulta de vital importancia para acercarnos a la construcción, transmisión y trabajo con la memoria en la escuela.

## 7. La memoria y los testimonios

La cuestión de los testimonios y la historia oral resultan aspectos fundamentales para pensar la memoria y la historia. Como mencionábamos al principio, hacia mediados del siglo XX, la historiografía occidental acusó cambios profundos en los temas abordados así como en las perspectivas y metodologías empleadas.

Fue sobre todo a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial que comenzaron a trabajarse dimensiones hasta entonces desatendidas por la historiografía tales como la vida cotidiana, la historia de las mujeres, del mundo del trabajo, las historias regionales, las experiencias migratorias, etc. Asimismo, al tiempo que los historiadores fueron liberándose de los prejuicios positivistas –que predicaban la imposibilidad de hacer historia reciente por la inexistencia de una perspectiva temporal adecuada y por la desaconsejable implicación con el objeto de estudio– fueron institucionalizándose diversos espacios dedicados a la investigación del pasado más cercano<sup>69</sup>.

Estos nuevos temas, muy diferentes a la historia lejana de los grandes personajes, hicieron necesario reformular las formas de investigar y exigieron incorporar nuevas fuentes. Así, y con especial fuerza en los años 60 y 70, surgió la denominada “Historia oral”, una metodología que produce y utiliza testimonios orales en la investigación historiográfica. El fenómeno de la historia oral estuvo ligado a la aparición de testimonios de sobrevivientes del genocidio nazi aunque

---

69 Por ejemplo, el Institut d'Histoire du Temps Présent, creado en Francia en 1978, el Institut für Zeitgeschichte (Alemania) y el Institut of Contemporary British History (Gran Bretaña). Véase la reseña de estos espacios institucionales en Julio Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente* (Madrid: Alianza, 2004).

también fue haciéndose extensivo a otros temas y procesos históricos, no necesariamente traumáticos, que permitían dar cuenta de experiencias individuales y subjetivas de las transformaciones del siglo XX.

Habida cuenta del desarrollo y extensión de la historia oral, la historiografía –y con ella otras ciencias sociales– ha reflexionado profundamente sobre sus potencialidades y límites así como en las características de sus fuentes<sup>70</sup>. Así, entre otras potencialidades, se ha remarcado cómo la historia oral permite acceder a las experiencias directas de diversos actores sociales y posibilita ver con más claridad sus subjetividades. Asimismo, en el cruce de los testimonios con otras fuentes históricas puede apreciarse cómo los contextos influyen en las vidas de las personas al tiempo que es posible advertir cómo esas personas despliegan estrategias frente a esos contextos. Además, y como ya señalamos, se ha destacado que esta historia permite reconstruir aspectos y procesos históricos antes desatendidos por la historiografía –tanto por la falta de documentos escritos como por la falta de preocupación por la “historia desde abajo”–.

Entre los límites, se ha señalado que las fuentes orales son esencialmente subjetivas y, por lo mismo, están sometidas al olvido, la distorsión y el error. Sin embargo, y como afirma Alessandro Portelli,

Las fuentes orales son creíbles pero con una credibilidad diferente. La importancia del testimonio oral puede residir, no en su adherencia al hecho, sino más bien en su alejamiento del mismo, cuando surge la imaginación, el simbolismo y el deseo. Por lo tanto, no hay fuentes orales “falsas”. La diversidad de la historia oral consiste en el hecho de que las declaraciones “equivocadas” son psicológicamente “verídicas” y que esa verdad puede ser igualmente importante como los relatos factualmente confiables.<sup>71</sup>

70 Por ejemplo, en la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, editada en Barcelona.

71 Alessandro Portelli, “Lo que hace diferente a la historia oral”, en: Dora Schwarzstein (comp.) *La historia oral*. (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991): 42-43.

Asimismo, se ha subrayado que los testimonios orales producen cierta “fascinación” por la aparente facilidad de acceso a los datos y por la potencia y legitimidad fundada en la posición del testigo que emerge como portador de la verdad por el hecho de haber “visto” o “vivido” directamente tal o cual evento o experiencia<sup>72</sup>. Esto coloca a las fuentes orales frente al peligro de su uso acrítico: los testimonios que hablan del horror y del dolor pueden quedar encerrados en una “cristalización” inabordable mientras que los que hablan de experiencias de vida pueden producir la distorsión de ser considerados como reflejo “fiel” de la historia. Como se verá más adelante, una reflexión similar, sobre las posibilidades y los límites de la historia oral, se ha dado en el campo educativo por cuanto esta historia adoptó una fuerte presencia en la escuela y, sobre todo, en la enseñanza de la historia.

## 8. La historia y la memoria en la escuela

Actualmente, memoria e historia se presentan como cuestiones ineludibles en el mundo escolar. Sin embargo no son nuevas: la escuela siempre ha enseñado historia y ha transmitido una memoria, formando identidades y ciudadanías.

La enseñanza de la historia en Occidente, desde su instauración por parte de los Estados nacionales, se ocupó de instruir al “ciudadano-sujeto”<sup>73</sup> por medio de un relato fundado en el mito de los orígenes y la glorificación de las gestas y los héroes de la nación y la patria. Como decíamos antes, estos relatos nacionales en tanto “memorias oficiales” apuntaron a reforzar sentimientos de pertenencia, a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas constituyendo un eje identitario fundamental<sup>74</sup>. Así, esas memorias fueron

72 Jaume Peris Blanes, citado por Marina Franco y Florencia Levín, *El pasado reciente...*, 45.

73 Christian Laville es quien propone esta distinción entre “citoyen-sujet” y “citoyen-participant” para referirse a las diferentes finalidades formativas de la historia en la escuela. Christian Laville, “La guerre des récits. Débats et illusions autour de l’enseignement de l’histoire”, en: Henro Moniot y Maciej Serwanski, *L’histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent* (París: L’Harmattan, 2000).

74 En los casos europeos, la conformación de los estados nacionales con sus memorias

intrínsecamente excluyentes: borrarón y ocultaron las diferencias a fin de homogeneizar al conjunto social a través de una adhesión afectiva a una comunidad de pertenencia con “un” origen, “una” historia, “una” lengua y “unas” determinadas costumbres y tradiciones. Estas memorias oficiales fueron la base de las historias escolares durante gran parte del siglo XX: se trataba de una memoria lejana y gloriosa que apelaba a la exaltación del pasado.

Más tarde, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la historia y las ciencias sociales en la escuela buscaron formar al “ciudadano-participante” a través de un conjunto de saberes y capacidades para la participación activa en el sistema democrático. Aunque en muchos casos la enseñanza de la historia siguió reproduciendo relatos cerrados a fin de moldear consciencias y comportamientos<sup>75</sup>, la memoria adoptó nuevos sentidos. En un primer momento, mantuvo un espíritu reivindicativo: el fin de la Segunda Guerra Mundial era la manifestación del triunfo de la democracia en el que subyacía una cierta esperanza y en el que cabía la exaltación. Más tarde, cuando se reactivó el debate en torno al genocidio nazi hacia 1980 –por la aparición de testimonios y la profusión de aniversarios y recordatorios del Holocausto–, la memoria tomó otro cariz: el convencimiento del fracaso del proyecto ilustrado<sup>76</sup>.

Paralelamente, la historia dio entrada a las historias mínimas, cotidianas y anónimas a partir del surgimiento de la historia oral, tanto para dar cuenta de aquellas memorias traumáticas como para dar la voz a los protagonistas desconocidos de las transformaciones políticas, culturales, económicas y sociales del siglo XX. La escuela y la enseñanza de la historia en muchos países albergaron con entusiasmo

---

oficiales reunió grupos diversos en un solo conjunto. Para el caso latinoamericano, significó separar pueblos en distintos países con fronteras largamente discutidas y batalladas.

75 Christian Laville, “La guerre des récits...”; Mario Carretero, *Documentos...*

76 Manuel Cruz, “Recordamos mal”, en: *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas* (Buenos Aires: Katz editores, 2007).



la historia oral como forma de renovación temática y metodológica proponiendo nuevos nexos entre la historia local y la general, entre los diversos estratos del tiempo histórico, entre los jóvenes y sus experiencias, entre los estudiantes y la historia como reconstrucción del pasado<sup>77</sup>.

En la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que refieren a narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral.

Por un lado, encontramos la memoria nacional tradicionalmente sustentada en la glorificación del pasado. Esta narrativa, fuertemente chauvinista y excluyente, ha sido discutida por la historiografía de los últimos treinta años con el fin de desnaturalizar la idea de nación y quebrar la idea “genealógica” de supuestos orígenes materialmente “objetivos” y “naturales” de una comunidad nacional (cuestiones científicas, religiosas, lingüísticas, etc.) que revelan sus características al tiempo que la identifican y la diferencian.

En el campo escolar, por su parte, hace tiempo se viene pensando cómo liberarse de esa historia plagada de figuras heroicas a la vez que despolitizada por falta de conflictos y entramado social. Así, se busca una narrativa que sea simultáneamente aglutinadora y plural, que permita unir sin homogeneizar ni borrar diferencias, que pueda dar cabida a la diversidad étnica, social y cultural que caracterizan a nuestras sociedades en la actualidad. En este sentido, creemos que la posibilidad de un relato plural, de una narrativa inclusiva que nos posibilite “sentir” que formamos parte de una comunidad y de la construcción de su futuro, no debería presentarse como contrapuesta a una historia para “pensar” y problematizar.

---

77 José Borrás Llop, “Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas”, *Historia y fuente oral* No. 2 (1989), 137-151.

Por otro lado, en la escuela aparece fuertemente la noción de memoria asociada al pasado cercano y traumático donde ya no hay héroes sino víctimas. En este sentido, y en el caso europeo, Auschwitz<sup>78</sup> se presenta sintetizando el exterminio nazi y condensando, por extensión, las guerras, totalitarismos, genocidios y crímenes contra la humanidad del siglo XX<sup>79</sup>. En la perspectiva latinoamericana, las experiencias de los Estados terroristas de los años 70 y 80 del siglo XX se vinculan con pasados dolorosos y abiertos que imponen ineludibles desafíos morales y políticos. Así como para el mundo académico el genocidio nazi ha constituido un quiebre en su reflexión, en el mundo escolar ha pasado a ser considerado un saber básico que todos los estudiantes deberían comprender<sup>80</sup>. Tal sentido de la memoria en la escuela es visible, por ejemplo, en las recomendaciones del Consejo Europeo y en distintas propuestas que ha impulsado en los últimos años<sup>81</sup>. Así, por medio de diversos proyectos<sup>82</sup>, la historia más reciente

78 Para muchos, Auschwitz se ha convertido en un término alternativo al de Holocausto y Shoah largamente discutidos. El término Holocausto era usado tradicionalmente para referirse a los rituales en que se ofrecía un animal en sacrificio para los dioses. Por eso, muchos consideran inaceptable su utilización para hablar del exterminio nazi. Shoah es un término hebreo que significa catástrofe, calamidad. Para algunos tampoco es apropiado porque, por un lado, es un término asociado a un fenómeno natural y no uno producido por seres humanos y, por otro, se considera que es privativo del ámbito judío lo que le resta universalidad. Muchos autores han preferido hablar de genocidio, término incorporado en la Convención Internacional de 1948 de la ONU para referirse a la destrucción total o parcial de un grupo de personas que comparten características comunes (nacionalidad, etnia, raza, religión, ideología, etc.)

79 Theodor Adorno fue uno de los primeros en utilizar el nombre de Auschwitz para definir la fábrica más grande de muerte conocida en la historia, colocándolo, además, en el mundo educativo al afirmar que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”. Theodor Adorno, “La educación después de Auschwitz”, en: *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker* (1959-1969) (Madrid: Morata, 1998): 79.

80 Howard Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender* (Barcelona: Paidós, 2000).

81 El Consejo Europeo define la educación como el espacio para introducir en la práctica cotidiana los principios de los derechos del hombre, la democracia, la tolerancia, el respeto mutuo, el Estado de derecho y la resolución pacífica de los conflictos. Pueden verse los documentos y propuestas en <http://hub.coe.int/web/coe-portal>

82 Véanse, por ejemplo, los programas “Enseñar la memoria: educación para la prevención de crímenes contra la humanidad”, “Enseñanza de la historia”, “Educación para la ciudadanía democrática”, entre otros. Para un análisis exhaustivo de estas propuestas, véase el trabajo de Joan Pagès, “El lugar de la memoria en la enseñanza

resulta un contenido escolar ineludible y la memoria un deber fundamental de la escuela.

La discusión en torno a esta memoria ha sido cómo sortear los riesgos de la sacralización. ¿De qué manera evitar quedar encerrado en la experiencia intransitiva de una memoria literal que sólo habilita la preservación (puesto que de otro modo se profanaría)?<sup>83</sup>. El debate en el campo escolar se ha centrado, también, en cómo evitar la pedagogización en términos de cristalización, cómo evitar la simplificación de creer que conocer garantiza “no repetir” cuando lamentablemente el siglo XX –y lo que va del siglo XXI– demuestra que la memoria no garantiza “profilaxis”. Al mismo tiempo, la escuela se plantea de qué modo ha de sustentar su papel ético y político evitando tanto los discursos bien intencionados como aquellas posiciones pesimistas que aseveran que la escuela ya no tiene poder en la formación de representaciones. Por nuestra parte, creemos que si bien la escuela ha perdido potencia “simbólica”, la enseñanza de la historia está convocada y debe esmerarse en buscar los mejores recursos para multiplicar las preguntas, plantear problemas y continuar debatiendo imaginarios socialmente sedimentados y anquilosados. No es fácil, pero no podemos sustraernos a este desafío.

Por último, en la escuela también se encuentra la memoria de los protagonistas de la historia más contemporánea, aquella que ha dado lugar a las voces de los testigos, y que ha permitido reconstruir aspectos cotidianos, locales, regionales y generacionales en el tiempo. Como ya hemos señalado, el debate académico en torno a esta memoria se ha centrado en las posibilidades y límites de los testimonios, en cómo evitar la cristalización de la palabra del testigo, en cómo enriquecer las fuentes orales entrecruzándolas con otras.

En el campo educativo, y particularmente en la enseñanza de la historia, se ha destacado que la historia oral

---

de la historia”, Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 55, (2008).

83 Tzvetan Todorov, *Los abusos...*

permite renovar temática y metodológicamente la enseñanza de la historia introduciendo la voz de hombres y mujeres comunes, accediendo a una cara más “humana” de la historia, cuestiones tradicionalmente ausentes en la historia escolar en sus diversos niveles (Schwarzstein, 2001) precisamente por la hegemonía de aquella narrativa “nacional” de los grandes héroes. Así, la historia oral ha permitido que los alumnos se acerquen a temas más cercanos a sus propias vidas como las historias de su entorno, de su ciudad, de su familia, aspectos que fortalecen los vínculos entre las escuelas y las comunidades al tiempo que favorecen el diálogo intergeneracional. Entre sus límites, se han señalado los riesgos de la utilización acrítica de los testimonios, los problemas de colocar a los estudiantes en el lugar de “pequeños” historiadores y de trabajar con datos descontextualizados –como si las fuentes orales pudieran explicar y explicarse por sí mismas<sup>84</sup>. El reto para la enseñanza de la historia con fuentes orales es, precisamente, tener en cuenta sus potencialidades tanto como sus problemas y limitaciones, así como recurrir a otras fuentes y ponderar la necesaria intervención didáctica de los profesores.

Dadas las diversas memorias que aparecen en la escuela, entendemos que un desafío interesante para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es que estas nociones de la memoria aparezcan y se entrecrucen en ella. Esto es así puesto que estas memorias necesariamente se relacionan: no resulta posible sostener una crítica “antigenealógica” sobre la memoria nacional sin revisar el trabajo sobre las memorias traumáticas del siglo XX. De la misma manera, no es posible tomar la memoria de los protagonistas “anónimos” de la historia más contemporánea insertando las voces de los protagonistas en el tejido histórico y social sin que esto nos haga examinar y cuestionar la historia nacional “oficial”.

Como se puede observar, narración, identidades, testimonio, tradiciones, experiencias, transmisión, diálogo resuenan insistentemente cuando hablamos de memoria, historia y enseñanza de la historia. Esto nos devuelve a un

---

84 José Borrás Llop, “Fuentes orales...”

punto ya planteado en torno a la memoria: considerarla como un proceso inter-subjetivo de significación y resignificación, como una reconstrucción del pasado desde el presente y para el futuro. Estas cuestiones nos transportan, necesariamente, a revisar las consecuencias didácticas de todo ello, sobre las que avanzaremos seguidamente presentando una serie de aportes y debates sobre estas cuestiones en un conjunto de países europeos y latinoamericanos.

## 9. Historia y memoria en la enseñanza: desafíos para la didáctica de la historia y las ciencias sociales

A las ya clásicas cuestiones como la formación de profesores, la enseñanza y las prácticas docentes, la función social de la historia, el aprendizaje y los conocimientos de los alumnos<sup>85</sup>, la didáctica de la historia y las ciencias sociales acusan nuevos temas y renovadas perspectivas de investigación entre los que sobresalen la memoria, las identidades, la formación de la ciudadanía, la conciencia histórica, la historia reciente, el patrimonio y la narrativa entre otros. En este sentido, pueden citarse recientes aportaciones como las de Henri Moniot y Maciej Serwanski<sup>86</sup>, Nicole Tutiaux y Didier Nourrison<sup>87</sup>, Carretero, Rosa y González<sup>88</sup>, Carretero<sup>89</sup> y Cuesta<sup>90</sup> entre muchísimas otras. Lo sobresaliente de estas obras es el hecho de situar a la memoria –y también a la conciencia histórica–

85 Para un panorama de los temas de la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales en el mundo anglófono, francófono, italiano y español pueden verse los trabajos de Joan Pagès, “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”, en: Pilar Benejam y Joan Pagès (coords.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (Barcelona: Horsori) y Rodrigo Henríquez y Joan Pagès, “La investigación en didáctica de la historia”, *Educación XXI*, No. 7 (2004) 63-83. Para el caso de Latinoamérica, véase Sebastian Plà y Joan Pagès (comps.) (en prensa) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores).

86 Henri Moniot y Maciej Serwanski, *L'histoire et ses fonctions...*

87 Nicole Tutiaux y Didier Nourrison, *Idéntités, mémoires, conscience historique* (Lyon : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003).

88 Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, *La enseñanza...*

89 Mario Carretero, *Documentos...*

90 Raimundo Cuesta, *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007).

como cuestión ineludible en la enseñanza de la historia al tiempo que señalan la necesidad de evitar planteamientos ontológicos, cristalizados e inmutables proponiendo, en su lugar, una enseñanza que plantee interrogantes en lugar de respuestas acabadas.

En torno a estas cuestiones, se celebraron las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en 2007 en la Universidad Autónoma de Barcelona donde participaron investigadores de Italia, Francia, Suiza, España, Argentina y Chile. Fruto de ese encuentro, se publicó en 2009 el libro *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* del que aquí presentaremos sus principales preguntas, perspectivas y experiencias compartidas.

Ivo Mattozzi, en su trabajo sobre la “Memoria y la enseñanza de la historia en Italia”, analizó el cambio conceptual asociado al paso de trabajos realizados desde la historia oral a las propuestas que hacen hincapié en la construcción de la memoria entre 1970 y 2007. Para ello, reconstruyó las transformaciones en el campo de la historiografía y de la didáctica de la historia y la aparición del concepto de memoria en el campo académico y escolar. A partir de este recorrido, Mattozzi señaló que el uso de las fuentes orales y los testimonios no debería restringirse a una reconstrucción más humana y atractiva del pasado al tiempo que la memoria como objeto escolar no debería ser separada de reconstrucciones más comprensivas y complejas propias de la historia.

Charles Heimberg, en su artículo titulado “El trabajo de la memoria y el aprendizaje de la Historia en la Suiza francófona”, analizó la relación entre historia y memoria y propuso que la distinción e interacción entre ambas sea objeto de reflexión y aprendizaje escolar constituyendo, así, lo que denominó una “pedagogía de la memoria” que atienda a los hechos del pasado, su interpretación, a la crítica de su memoria y la consideración de lo irracional y los mecanismos de la psicología colectiva. En un país como Suiza, donde el mito de

la neutralidad y de la independencia de la Alemania nacional socialista durante la Segunda Guerra Mundial ha sido muy aceptado, Heimberg propuso un trabajo de conocimiento y reconocimiento basado en los tres tipos de actores: víctimas, verdugos y espectadores pasivos.

Benoît Falaize, en “La enseñanza de la *Shoah* ante otros temas controvertidos en la escuela francesa” también destacó la relación entre historia, memoria y enseñanza de la historia. Tomando el caso de la *Shoah*, punto insoslayable de la reflexión europea sobre la violencia del siglo XX, el autor puntualiza cuáles son las dificultades y riesgos de la enseñanza de éste y otros temas controvertidos y socialmente vivos. A partir de su análisis, propone algunas pistas didácticas para tratar los temas sensibles en clase de historia basadas en la problematización, la rigurosidad conceptual y la relación de saberes –no solo historiográficos– necesarios para su tratamiento. La propuesta de fondo de Falaize es, retomando a Paul Ricoeur, pensar una “pedagogía justa de la historia”, que pueda construir una historia crítica sin desestimar la fuerza social de la memoria en juego, que pueda ser fiel al pasado sin negar su verdad.

Silvia Finocchio, en su trabajo sobre “Memoria, historia y educación en la Argentina”, repasó cómo han cambiado los sentidos escolares de la historia y la memoria en ese país, transformaciones que han significado pasar de “aprender de memoria” a “enseñar para la memoria”. Para ello, la autora mostró cómo la memoria nacional abonó representaciones identitarias de un país “blanco” invisibilizando la pluralidad étnica al tiempo que señaló cuáles son los desafíos y dificultades actuales en la transmisión de la historia reciente. Para Finocchio, el acento actual en el tratamiento escolar de la última dictadura militar en Argentina atiende a una cuestión política fundamental –como es el fortalecimiento de la democracia– pero que, al mismo tiempo, no debería desatenderse otro aspecto también capital para una sociedad democrática como es la diversidad cultural. Para eso, según la autora, se vuelve necesario un relato más denso, fecundo e integrador que revise qué historias, memorias e identidades

se construyen en las escuelas, tanto del pasado lejano como del pasado más cercano.

Nelson Vásquez y Ricardo Iglesias, en “La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile”, presentan una reflexión teórica y conceptual sobre la construcción de la memoria en aquel país retomando, sobre todo, la propuesta de “memorias emblemáticas” de Steve Stern. A través de las preguntas que guiaron la investigación en la que participaron los autores, mostraron que en la sociedad chilena coexisten diversas memorias sobre el pasado –sobre todo de los últimos treinta años– y cómo éstas se reflejan en las opiniones de los estudiantes. Así, pusieron en evidencia diversas “memorias en conflicto” que interpretan el gobierno de Allende, el golpe militar y la dictadura de Pinochet en términos de salvación, resistencia, evaluación o reconciliación/olvido. Finalmente, y ante esta compleja historia de la memoria en Chile, los autores puntualizan los problemas que se les presentan a los profesores que abordan la historia chilena reciente en las escuelas.

Finalmente, Joan Pagès, en “La memoria y la enseñanza de la historia en Cataluña”, hizo un recorrido por algunos antecedentes –especialmente las innovaciones relacionadas con el uso de los testimonios mediante la historia oral– y por los cambios alrededor del concepto de memoria en los ámbitos académico y escolar. En este sentido, el autor destacó dos cuestiones. Por un lado, de qué manera las propuestas educativas basadas en la historia oral permiten a los jóvenes ser protagonistas en la reconstrucción del pasado y en la construcción de los conocimientos históricos y relacionar significativamente pasado, presente y futuro, es decir, trabajar los sentidos fundamentales de la enseñanza de la historia. Por otro lado, los diversos significados del concepto de memoria y las diversas experiencias que ese concepto denomina y las diversas estrategias didácticas que comporta, desafíos sobre los que Pagès puntualiza en una serie de sugerencias para el futuro para trabajar con la memoria.

Vistas en perspectiva, las contribuciones de las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de la Historia dejan a la vista las preocupaciones comunes y los desafíos para la



didáctica de la historia y las ciencias sociales. Se trata de una serie de relaciones complejas –no exentas de diferentes interpretaciones– en torno a: las relaciones entre historia y memoria; historia, memoria y testimonios; historia, memoria e identidades; historia, memoria y temas “socialmente vivos”.

## 10. Conclusiones

La relación entre historia y memoria fue abordada por todas las contribuciones señalando la necesidad de conocer, comparar y trabajar sus lógicas y aspiraciones diferentes en torno al pasado. Sin caer en la competencia entre ambas o la preferencia por una de ellas, la opción educativa parece establecerse en el espacio de la necesaria interacción entre historia y memoria, recordando que la historia no puede juzgar a la memoria sino comprenderla e integrarla en un relato más denso y plural comprendiendo que la memoria colectiva es un hecho social que no se puede negar ni excluir.

La relación entre historia, memoria y testimonios fue analizada en términos del valor educativo de la historia oral en la escuela y en la necesidad de evitar un acercamiento ingenuo a esas fuentes. Por ello, se propuso una enseñanza de la historia y las ciencias sociales sensible a los protagonistas y un trabajo con la memoria que finalmente se dirija a potenciar el conocimiento histórico.

La relación entre historia, memoria e identidades apareció también en los aportes y debates de las citadas jornadas donde se coincidió en señalar de qué manera la historia y la historia escolar en muchos países (tanto europeos como latinoamericanos) se asentaron en un relato y una memoria homogeneizadores y excluyentes. Por lo mismo, se acordó en la necesidad de discutir a qué construcción identitaria abona hoy la escuela.

En estrecho vínculo con lo anterior, apareció también en el debate la relación entre historia, memoria y temas socialmente vivos. A partir de las investigaciones compartidas en las Jornadas, apareció con claridad cómo, ante estos

temas problemáticos y abiertos, se vuelve necesario tener en cuenta las representaciones sociales, las prácticas escolares, las representaciones de profesores y alumnos, al tiempo que resulta inevitable aceptar el carácter controversial de la historia y la memoria.

Desde luego, los aportes hasta aquí señalados no agotan el tema pero permiten abrir un debate fecundo y necesario para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que deberá ser profundizado en los próximos años. Siete años después, pensamos que nuestra reflexión sigue siendo válida y puede ser útil para plantearse de manera rigurosa la relación entre memoria e historia en la enseñanza de la ciudadanía.

### **Bibliografía**

- Adorno, Theodor. La educación después de Auschwitz. En: *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata, 1998.
- Anderson, Benedict. *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme*. València: Afers, 2005.
- Aróstegui, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza, 2004.
- Borrás Llop, José M, "Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas", *Historia y fuente oral*. No. 2 (1989): 137-151.
- Burke, Peter. Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En: Burke, Peter (ed.) *Formas de hacer Historia*. Buenos Aires: Alianza, 1993.
- Candau, Joël. *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva visión, 2002.

- Candina, Azun. El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile. En: Jelin, Elizabeth (comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Cuesta, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- Cruz, Manuel. “Recordamos mal”. En: *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires: Katz editores, 2007.
- Dosse, François. *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- Franco, Marina y Levín, Florencia. “El pasado reciente en clave historiográfica”. En: Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Gardner, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Guinzburg, Carlo. *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik, 1981.
- Guivarc’h, Didier. “La mémoire collective. De la recherche à l’enseignement”. En : *Cahiers d’histoire immédiate, No. 22* (2002). Disponible en Internet: [http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select\\_articles/guivarch.htm](http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select_articles/guivarch.htm) (Consulta: 4 de febrero de 2009).
- Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Henríquez, Rodrigo y Pagès, Joan. “La investigación en didáctica de la historia”. En: *Educación XXI, No. 7* (2004): 63-83.

- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Huyssen, Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «infelices»*. Madrid: Siglo XXI, 2002b.
- Joutard, Philippe. “Memoria e historia ¿cómo superar el conflicto?”, *Historia, antropología y fuentes orales*, No.38 (2007): 115-122.
- Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Langland, Victoria y Jelin, Elizabeth (comps.). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- Laville, Cristhian. “La guerre des récits. Débats et illusions autour de l’enseignement de l’histoire”. En : Moniot, H. y Serwanski, M. (dir.). *L’histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. París: L’Harmattan, 2000.
- Levi, Primo. *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores, 2001.
- Lvovich, Daniel. “Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina”. En: Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Moniot, Henri y Serwanski, M. (dir.). *L’histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. París: L’Harmattan, 2000.
- Nietzsche, Friedrich. *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, (2006 [1873]).

Nora, Pierre. “Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux”. En : Nora, Pierre (dir.) *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard Vol. 1 La République, 1984.

Pagès, Joan. “El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 55 (2008): 43-53.

\_\_\_\_\_. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En: Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997.

Pagès, Joan y Casas, Montserrat. *Republicans y republicanas als camps de concentració nazi. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Institut d'Educació - Ajuntament de Barcelona, 2005.

Palti, Elías. La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002.

Plà, Sebastian y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores (en prensa).

Pollack, Michael. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata (Argentina): Ediciones Al Margen, 2006.

Portelli, Alessandro. “Lo que hace diferente a la historia oral”. En: Schwarzstein, Dora (comp.) *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.

Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM, 1999.

Ruiz Vargas, José María. “Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, No. 6 (2006). Versión electrónica disponible en Internet: <http://hispanianova.rediris.es>

- Sarlo, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Sontag, Susan. *Ante al dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara, 2003.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Traverso, Enzo. *Els usos del passat. Història, memòria, política*. València: PUV, 2006.
- Tutiaux- Guillon, Nicole y Nourrisson, Didier (comps.). *Idéntités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.
- Vidal Naquet, Pierre. *Los asesinos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Yerushalmi, Yosef. "Reflexiones sobre el olvido". En: AA.VV. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

**Citar este artículo:**

M. Paula González y Joan Pagés, "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas", *Revista Historia y Memoria* No. 09 (julio-diciembre, 2014): 275-311.