

Mejorar la regulación bancaria en general para evitar que la desregulación del sector financiero y la excesiva confianza en los estándares de apalancamiento, tan nocivos por sus efectos desestabilizadores. «Se necesita una aproximación a la regulación más amplia, menos ideológica, adaptada a las circunstancias y capacidad de cada país» (p. 297).

Una mejor gestión del riesgo, que implica en los países en desarrollo aprender a manejar dichos riesgos, probablemente mediante la compra de seguros contra las fluctuaciones en los mercados internacionales de capitales. Sin la ayuda técnica y económica de los países desarrollados será difícil que los países en vías de desarrollo puedan generar un mercado de seguros de este calibre.

Debe mejorarse la respuesta a las crisis. En este punto el juicio de Stiglitz es categórico: «hay que regresar a los principios económicos básicos; más que concentrarse en la efímera psicología de los inversores, en la impredecibilidad de la confianza, el FMI debe retornar a su mandato original de proveer financiación para restaurar la demanda en los países que afrontan una recesión económica» (p. 299).

Estamos ante una obra sólida y de lectura recomendable, especialmente para aquellos a quienes preocupa la globalización y sus consecuencias. Es más, se la recomendaría encarecidamente a los antiglobalización, pues con la lectura de este libro, serio, riguroso, pueden aprender argumentos y matizaciones que les permita aquilatar con mayor precisión sus propias posiciones.

Emèrit Bono es Catedrático de Economía Aplicada de la Universitat de València.

## Memoria, poder y enseñanza de la historia

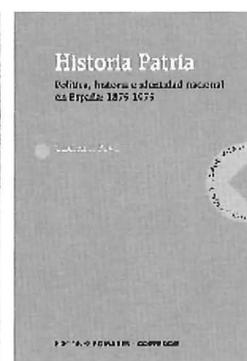
Rafael Valls

En los últimos años se están publicando diversos trabajos sobre los nacionalismos como respuesta a un problema sentido con creciente preocupación por la sociedad española actual. Pero sobre este asunto es más frecuen-



Juan Sisinio Pérez Garzón, ed.

*La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000, 276 pp.



Carolyn P. Boyd

*Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000, 400 pp.

te encontrar prejuicios (nacionalistas o antinacionalistas) que análisis rigurosos. Los dos libros de los que nos ocupamos en esta reseña son de los que están avalados por el rigor y la exigencia de la buena práctica investigadora.

La primera obra que comentamos es la culminación de un proyecto desarrollado en el Centro de Estudios Históricos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre «Análisis de la historiografía nacionalista y regionalista contemporánea» por tres investigadores que no son precisamente unos recién llegados a este tipo de estudios: además del coordinador de la publicación, J. Sisinio Pérez Garzón, participan Eduardo Manzano, medievalista especialista en la historia de Al-Ándalus y también en el arabismo hispánico de los siglos XIX y XX, y Aurora Ri-

vière que, al igual que los anteriores, también se había ocupado de estos temas con anterioridad. A este estudio se ha incorporado la aportación de un profesor de enseñanza secundaria, Ramón López Facal, destacado especialista en diferentes aspectos relacionados con la didáctica de la historia y autor de una reciente tesis doctoral sobre nacionalismo y enseñanza de la historia.

*La gestión de la memoria* es un libro a contracorriente de lo que habitualmente se publica, analizando de forma desacomplejada el nacionalismo español (aunque no se limite a él) habitualmente ignorado u ocultado por los ensayistas, y no digamos ya por tertulianos o comentaristas de prensa, que suelen ocuparse exclusivamente de denunciar las numerosas contradicciones y limitaciones teóricas de los llamados nacionalismos periféricos, al tiempo que asumen acríticamente tópicos esencialistas cuando se refieren al español. Y también es un libro oportuno, porque aporta argumentos fundamentados históricamente a una preocupación social ampliamente sentida que trasciende el ámbito de lo estrictamente académico. Cabe destacar, además, la coherencia entre los diversos apartados, algo bastante infrecuente en obras colectivas.

J. Sisinio Pérez Garzón –autor de la presentación, de las conclusiones finales y de uno de los capítulos centrales– en ningún momento oculta su intencionalidad crítica y así, ya en la introducción, nos avanza lo que está detrás de este trabajo colectivo:

«La tesis, en definitiva, de este libro es rotunda: que la historia ha servido para configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, vasca, canaria o asturiana y también a la vez como europea y cristiana. La alternativa, por tanto, es igualmente rotunda, que en la sociedad española, si queremos organizar una convivencia democrática y multicultural, entonces la historia como disciplina que gestiona la memoria, debe replantearse las fuentes de información, tiene que abandonar las explica-

ciones intencionalistas o teleológicas y abrirse a nuevos documentos de la memoria social para captar la interrelación continua entre lo local, lo nacional y lo internacional, y para entender las diferencias, para entender y situarse en el lugar de los “otros”» (p. 9).

La misma orientación es perceptible en el capítulo que firma Eduardo Manzano, titulado «La construcción histórica del pasado nacional», en el que se ocupa fundamentalmente de la manera en que la historiografía nacionalista española, desde el siglo XIX, ha establecido una interpretación canónica de la «conquista árabe de España», aunque el autor va más allá del análisis de las interpretaciones historiográficas sobre Al-Ándalus para concluir que «cualquier historiografía nacionalista, sea del signo que sea, no se propone comprender el pasado sino simplemente plasmarlo. La Historia deja de ser de esta forma un campo de conocimiento capaz de aportar ideas transformadoras, para convertirse en un simple arsenal de argumentos diferenciadores legitimados por el tiempo y empleados para promover un proyecto de movilización política.» (pp. 60-61).

J. Sisinio Pérez Garzón se ocupa de abordar en el capítulo 2 «La creación de la *historia de España*» en el que explica las circunstancias que llevaron a que la «mitificación y castellanización de España como realidad histórica» se convirtiese en el paradigma explicativo de la historia de España. Como es lógico, Pérez Garzón se centra, sobre todo, en la historiografía romántica y conservadora que ha contribuido en mayor medida a consolidar los tópicos sobre el pasado español, pero también se refiere a las propuestas liberal-democráticas –como el célebre discurso de Bosch Gimpera de 1937<sup>①</sup>– que, en mi opinión, merecerían quizá una reflexión más detenida, un análisis comparativo más detallado de lo que aquí apenas se esboza, de forma ciertamente sugerente, ofreciendo nuevas perspectivas para valorar «que nuestro quehacer profesional versa sobre la gestión de la memoria, elemento de poder donde los haya, cuando interioriza postulados esencialistas de un

① Discurso actualmente disponible, entre los de otros significados historiadores de finales del siglo XIX y del primer tercio del XX, en la obra editada por Pedro Ruiz Torres, ed.: *Discursos sobre la historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)* Valencia, Universitat de Valencia, 2000.

colectivo nacional o regional que devienen en sustratos de comportamientos, más allá de las diferencias ideológicas» (p. 110).

Por su parte, Ramón López Facal nos ofrece en el capítulo 3 –«La nación ocultada»– un detallado y muy representativo análisis de libros de texto y de otros materiales escolares utilizados en España para la enseñanza de la historia en la educación primaria y secundaria, a partir de la Ley General de Educación de 1970 y hasta el momento presente. Sostiene que si bien los tópicos del nacionalismo tradicional desaparecen en gran medida del discurso explícito a partir de 1970, sin embargo se mantuvieron de forma implícita contribuyendo a la perpetuación de los viejos esquemas patrióticos de matriz romántica. Uno de los aspectos más interesantes de su aportación es el de poner de manifiesto el paralelismo entre los discursos historiográficos de los nacionalismos periféricos (ejemplificados en el caso gallego) y el nacionalismo español. Resulta igualmente notable que su análisis no se limite únicamente a los libros de historia –o de ciencias sociales en la EGB y en la ESO actual– sino también en los de las literaturas española y gallega, en los que se manifiestan de forma mucho más explícita los estereotipos nacionalistas que reciben los escolares. El estudio de López Facal comparte con los demás autores la preocupación por las implicaciones políticas de los mensajes que pretenden fundamentar su legitimidad en supuestas esencias históricas:

«La idea de nación y el nacionalismo en que se sustenta no se forma ni se transmite únicamente, ni siquiera de manera principal, a través del sistema escolar. Se trata de una representación social, elaborada y compartida de forma colectiva en la sociedad, que condiciona la percepción de la realidad y que por ello no es fácil de modificar. En una sociedad plural no es legítimo imponer un referente nacional obligatorio» (p. 158).

Aurora Rivièrè, por último, analiza –en el capítulo que lleva por título «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado»–

una historiografía que ha alcanzado un notable desarrollo a partir de la transición democrática: las síntesis históricas, de carácter básicamente divulgativo, de las Comunidades Autónomas españolas. Su lectura no supondrá, probablemente, ninguna sorpresa para el lector avisado sino que su interés reside, sobre todo, en documentar de manera fehaciente el paralelismo que existe en la reciente invención de las historias regionales y la que ha descrito J. Sisinio Pérez Garzón para la española durante el siglo XIX y cómo se ha tratado de configurar una nueva identidad a partir de similares elementos (raíces étnicas, el territorio, un pasado interpretado en clave legitimadora):

«De la misma manera que para ser persona, también para ser Comunidad Autónoma hay necesidad de contarse. Como la hubo en el siglo pasado de contar la nación española. Igual que necesitaron narrarse, ya en sus finales y a comienzos de éste, distintas regiones y naciones en el interior del Estado. El mismo acto de contarse constituiría una manera básica de hacerse» (p. 216).

Estas historias regionales estudiadas por A. Rivièrè no deben ser confundidas, como ocurre con excesiva frecuencia, con la presencia del referente histórico regional-autonómico en los manuales escolares de historia. En un estudio muy reciente se ha podido comprobar que en los textos de historia de la Educación Secundaria Obligatoria (en los de las cinco o seis principales editoriales, que son utilizados por más de un ochenta por ciento de los escolares españoles) tal referente regional, sin apenas excepciones, se sitúa entre el cinco y el diez por ciento del conjunto de los contenidos temáticos de tales manuales. En los manuales de historia del bachillerato tal proporción aún es, frecuentemente, menor y, en algunas ocasiones, es nula, como, por ejemplo, en los manuales de mayor uso en los institutos valencianos @.

Los autores de esta obra no han eludido cierto tono polémico en su exposición, tal como J. Sisinio Pérez Garzón se encarga de su-

© Antoni Segura (coord.): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill, 2001.

brayar en el epílogo titulado, significativamente, «Conclusiones para el debate, o epílogo sobre qué historia enseñar en España». El libro en su conjunto es una abierta invitación al debate en un momento en el que se comienza a implantar una reforma –o, más precisamente, contrarreforma– de los programas escolares que el gobierno de turno trata de imponer desde el habitual autismo institucional. Pero no por ello es un libro de circunstancias u oportunista ya que se basa en un sólido trabajo de documentación y de riguroso análisis. Seguramente algunas de sus tesis serán matizadas o reformuladas en el futuro pero, de lo que no me cabe duda es que cualquier investigación que pretenda hacerse a partir de ahora sobre historiografía y nacionalismo y sobre la enseñanza de la historia deberá tenerlo en cuenta.

Es en este ámbito de la generación, transformación, uso y manipulación de la memoria histórica por parte de los poderes constituidos en el que, en mi opinión, hay que ubicar el libro de Carolyn P. Boyd. Esta historiadora norteamericana conoce profundamente las aportaciones de la sociología crítica de la educación. De la misma manera, su concepto de historia social de la cultura está perfectamente adecuado a las características básicas de los nuevos estudios sobre la historia de la educación, en general, y de las disciplinas escolares en particular. Es una investigación, además, que cuenta con un impresionante apoyo documental, buena muestra de los avances conseguidos recientemente por una parte considerable de investigadores de la educación, de las disciplinas escolares y de las didácticas específicas.

El libro de Boyd analiza con gran profundidad los discursos y los textos políticos e historiográficos generados entre 1875 y 1975 así como los debates y polémicas habidos en relación con la enseñanza de la historia y el uso social de la misma. Presta atención, igualmente, tanto al reflejo de los mismos en los manuales escolares como a las actuaciones *reales*, más allá de las retóricas, de la administración en re-

lación con el sistema educativo (por ejemplo, el impulso o no de la escuela pública en cada uno de los periodos estudiados).

También señala uno de los aspectos más dificultosos de su investigación, en lo que coincide con quienes nos hemos dedicado a esta tarea, esto es, la dificultad de conocer las prácticas educativas, *la historia realmente enseñada en las aulas*, así como la recepción o consumo real y diferenciado de los numerosos manuales de historia habidos en cada una de las fases abordadas. Pone de manifiesto, igualmente, que la percepción histórica popular no sólo se ha construido a partir de los manuales, pues es obvio que en ella han intervenido otros *lugares de la memoria*, otras fuentes (monumentales, icónicas, folklóricas, rituales, festivas, narrativas, etc.), a las que habría que añadir los medios de comunicación de masas en el siglo XX, especialmente a partir de los años treinta y mucho más con posterioridad a los sesenta). Todas estas apreciaciones no le impiden afirmar que un buen análisis de los manuales sigue siendo una fuente de primerísimo orden por la cantidad de registros, huellas y trazas que en ellos pueden ser descubiertos: juicios de valor; selección realizada, con sus inclusiones, omisiones y énfasis; imágenes utilizadas; estructura didáctica presente y tipo de enseñanza y aprendizaje preconizado; relaciones entre pasado y presente formuladas, etc. Aunque Boyd no se plantee de una manera explícita la investigación de las *prácticas educativas*, la finura de su análisis de los manuales escolares las hace también presentes.

La tesis fundamental del estudio de Boyd es el debate y la pugna, entre la derecha y la izquierda, reiteradamente presente en los cien años analizados, por imponer en el mundo escolar distintos significados e interpretaciones de la historia y de la identidad nacionales y la consiguiente batalla por monopolizar la transmisión de tales representaciones, cuyo resultado final, en su opinión, fue dividir más profundamente a la sociedad española ya amargamente dividida con anterioridad a 1875. Más que forjar un con-

senso nacional, la enseñanza real de la historia se convirtió en un obstáculo para la estabilidad política y la integración social.

Estos diversos discursos históricos en competencia y los esfuerzos por diseminarlos entre los escolares estuvieron encarnados fundamentalmente por las opciones católico-integrista (mayoritariamente presente en la abundantísima enseñanza privada española de todo el periodo estudiado) y por la liberal-democrática, representada inicialmente por la *privada* Institución Libre de Enseñanza y, más adelante, por todo el conglomerado generado a partir de la influencia de la Institución en diversos organismos públicos y en algunas asociaciones profesionales, especialmente activas en la enseñanza primaria pública. La función desempeñada por el poder político restauracionista es considerada por Boyd como muy secundaria, dada su opción por una ciudadanía básicamente inerte, coherente con la actitud política general de la Restauración mediante su comportamiento caciquil y elitista. Esta reticencia del Estado restauracionista a establecer un discurso hegemónico respecto de la identidad y de los valores nacionales fue el que dio amplia cancha a la contraposición abierta entre los disidentes, entre los que se incluyen tanto los católicos-integristas como los democrático-institucionistas. Las posteriores crisis sociales y políticas, especialmente agudas a partir de 1917, dejaron aún más abierto el peligro de una confrontación ideológica sobre el dominio social y político. En este sentido, el Estado liberal español no utilizó los modelos europeos imperantes (por ejemplo, el de Francia o Alemania) para la consecución de una *nacionalización de las masas* mediante la enseñanza de la historia nacional en la educación primaria ni secundaria públicas, encerrándose en un casi absoluto *laissez-faire*, patente en la preponderancia de la enseñanza privada, aprovechado por los dos bloques ideológico-políticos en competencia ya reseñados, a los que habría que añadir, en su momento, los representados por las incipientes fuerzas regiona-

listas. Todos ellos llevaron adelante una estrategia similar. Por una parte, crear sus propios centros privados. Por la otra, presionar sobre los distintos gobiernos, conservadores o liberales, para la realización de ciertas reformas educativas generales en la enseñanza pública que favoreciesen a sus respectivos y contrapuestos proyectos político-sociales. La consecuencia principal de esta dinámica fue la escasa durabilidad de los reducidos resultados obtenidos y la afirmación de la inercia y de las rutinas en el sistema educativo público, cuya finalidad pretendida, a fin de cuentas, era la de mantener a la sociedad y a su representación política en una situación de marcada pasividad e inmovilidad. En este panorama social, las medidas legales no aceptables por alguno de los bloques en competencia eran anuladas posteriormente por los otros ministerios más afines con sus propuestas. El resultado fue el de un escasísimo cambio real en la educación pública, a pesar de la enorme actividad legal desarrollada, fruto de las presiones indicadas, pero sin un real deseo de renovación o de transformación por parte del Estado.

Esta dejadez administrativa respecto del establecimiento de una guía de la educación histórica popular permitió una considerable diversidad ideológica en los manuales escolares de historia, pero, al mismo tiempo, una gran ineficiencia de los mismos, tanto en lo referente a la creación de mitos-imágenes liberales patriotizantes como didácticamente útiles, imposibilitando la creación de una posible movilización popular en defensa de los mismos. Es muy sintomático que el liberalismo no impulsase sus propios mitos fundacionales sino que recurriese a otros marcadamente católicos y trasnochados como los de la Reconquista, con sus reyes guerreros y sus noblezas, que ejemplificaban una España con un marcado enfoque pasatista, claramente irrelevante y disfuncional para un Estado legalmente liberal. La Restauración no tuvo ningún interés en la modificación del sistema escolar ni en el impulso de un nuevo tipo de ciudadanos, de na-

ción o de Estado. Los bloques alternativos ya citados sí que lo intentaron y de ahí sus batallas tanto por los cambios en los programas y en los manuales escolares de historia (como elemento central de este posible y ambivalente cambio), como por la instrumentalización de la historia, en la búsqueda de una contrapuesta transformación política de España.

El preconizado memorismo en la enseñanza de la historia defendida tanto por los católicos como por los conservadores puede ser una muestra más de su afán por mantener una sociedad pasiva. Por el contrario, los liberales progresistas impulsaron una educación más activa, vinculándola a una reforma política democratizadora y europeizadora, basada tanto en los modelos historiográficos positivistas-empiristas como en sus correspondientes modelos didácticos *modernos*, que en aquellos momentos se estaban generando en algunos centros europeos ③. Su pretensión obviamente era la de destruir los mitos católicos y la de poder ofrecer una interpretación científicamente más validada del pasado histórico español, más acorde también con los nuevos ideales y conformar de esta manera un nuevo fundamento al Estado liberal. Pero este empeño liberal-institucionista no logró, entre 1900 y 1930, tener una audiencia importante ni en los institutos de bachillerato, ni en los manuales escolares, ni en los métodos didácticos, aunque una minoría sí los siguiese, especialmente en el ámbito urbano. En todo caso, es cierto que el Estado no se preocupó de prescribir los cambios pertinentes, por su carácter liberal, europeísta y modernizador, impulsados por los institucionistas.

Esta inercia generalizada tuvo su continuación durante la dictadura de Primo de Rivera, en la que el catolicismo jugó todas sus bazas para que la presencia del Estado en la educación no se incrementase ni se consolidase una interpretación más homogénea y científicamente aceptable del pasado nacional. El discurso educativo católico se hizo aún más agresivo y excluyente, más marcadamente nacional-católico,

especialmente a través de las aportaciones de los católico-monárquicos autoritarios que dieron origen, poco después, a la creación del grupo de «Acción Española».

Los intentos de crear una cultura cívica republicana en los primeros años de la Segunda República a través de la constitución de una escuela pública («ideológicamente neutral», laica y democrática) se encontró, obviamente, con la oposición de los católicos, pero también con la de gran parte del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, especialmente en el mundo rural, opuesto a una intervención más exigente por parte de la administración estatal. La creación de un nuevo tipo de profesorado, en el que se basaban la mayor parte de las esperanzas de los republicanos progresistas, no tuvo tiempo de desarrollarse. Algunos de los manuales de historia de estos años sí que consiguieron *europeizarse*, pero en lo tocante a la creación de una versión más compartida de la historia nacional, esto se consiguió mucho menos, tal vez porque las posturas dentro de los impulsores del bienio progresista tampoco eran demasiado coincidentes. El impulso, recuperación y difusión de los mitos liberal-progresistas se consiguió más en los libros de lecturas históricas que en los manuales de historia en sentido estricto ④.

No me alargaré en la visión de la enseñanza de la historia durante el franquismo desarrollada por Boyd. Es una etapa que ya conocíamos mejor, especialmente en su primera fase, y respecto de la cual Boyd aporta menos novedades. Destaca en ella el continuismo inercial de los manuales y también del profesorado, ambos ahora seguidores fidelísimos, de manera más o menos forzada, de la interpretación nacional-católica, al menos hasta la mitad de los años sesenta, en que comienza a cambiar y debilitarse la destacadísima función ideológica asignada a la historia en el primer franquismo. La década de los sesenta son unos años en que, junto a una devaluación de la función ideológica de la historia enseñada, se dan otros cambios también reseña-

③ Una de las características más destacadas de los escritos de los componentes de la Institución Libre de Enseñanza fue la constante referencia a la situación de la enseñanza de la historia en los países occidentales más avanzados. Así lo hicieron, por ejemplo, Rafael Altamira y José Deleito. En esta misma línea cabe entender sus traducciones y publicaciones de los autores europeos y americanos más preocupados por esta temática (Lavissee, Monod o Hinsdale) y el envío de un número importante de estudiantes y docentes españoles, mediante las becas de la Junta de Ampliación de Estudios, a los países y centros formativos más punteros durante las primeras décadas del siglo XX.

④ Boyd cita algunos de los símbolos-mitos y figuras heroicas impulsados en este periodo (las Cortes de Cádiz, la Primera República, Mariana Pineda, Pi y Margall, Castelar, Joaquín Costa, F. Giner de los Ríos, Pablo Iglesias o los capitanes Galán y García Hernández), así como las nuevas valoraciones, marcadamente cívicas, dadas a otras figuras ya presentes en el Panteón católico.

bles. Entre ellos cabe destacar, por una parte, el proceso de concentración editorial, que comportó igualmente la disminución de los autores de manuales de proyección más local; por otra, la mejora de la calidad *física* de los manuales, en gran parte debida también a la aparición de grandes y poderosas editoriales escolares y a la nueva normativa ministerial sobre los mismos, aunque estos cambios no supusiesen una transformación generalizada en la concepción historiográfica ni didáctica de los manuales de historia.

Boyd finaliza el estudio de este periodo con una más de las numerosas y muy sugerentes preguntas que aparecen en su magnífico estudio: ¿contribuyeron estos cambios, aquí simplemente esbozados, a crear un clima algo más distante del de *las dos Españas* y a generar una nueva *comunidad imaginada* mejor adaptada a la España del presente y del futuro, a una posible transformación del sistema político? La respuesta, obviamente, no es nada fácil. Lo que sí parece menos discutible, en función de la situación vivida en los últimos años y en referencia con el actual debate-polémica respecto de la enseñanza de la historia, es que aún persisten visiones bastante contrapuestas tanto respecto de la interpretación de la historia de España como de las funciones o finalidades sociales y personales que la enseñanza de la historia puede y debe desarrollar en una sociedad plural y democrática.

Rafael Valls es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat de Valencia.

## El pasado en el presente

Roger Chartier

Los historiadores saben la deuda que tienen con Paul Ricoeur. Publicados entre 1983 y 1985, los tres tomos de *Temps et Récit* constituyen una de las reflexiones más profundas sobre su trabajo de las realizadas en los últimos tiempos ①. Al igual que otros, los historiadores no hacen siempre lo que creen hacer y no saben siempre lo que hacen. El libro de Ricoeur les ha ayudado a ser más lúcidos acerca de su propia práctica y a comprender que la intención de verdad que funda su disciplina no podía desligarse de los parentescos que vinculan su escritura a la de los relatos de ficción.

Quince años después, Paul Ricoeur prolonga esta reflexión en un libro magnífico, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli* ②. Los interrogantes que obsesionan a los historiadores se sitúan en el centro de esta obra. ¿Cuál debe ser su papel en comparación con otros actores del mundo social, como los jueces por ejemplo? ¿Cómo distinguir entre el conocimiento seguro y controlado que pretenden construir y otras formas de relacionarse con el pasado, como el recuerdo, la conmemoración o la ficción? ¿Cómo entender su trabajo en sus diferencias manifiestas, pero a la vez en sus dependencias más secretas, con la memoria, tanto del individuo como de la comunidad?

Para formular estos interrogantes, Ricoeur vuelve a los temas de *Temps et Récit*, pero completándolos y amplificándolos. Los completa porque en su libro anterior la relación directa que se establecía entre la experiencia del

PAUL RICOEUR  
LA MÉMOIRE,  
L'HISTOIRE,  
L'OUBLI



SEUIL

2000

Paul Ricoeur

*La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*,  
Éditions du Seuil, Paris, 2000, 676 pp.

① Paul Ricoeur, *Temps et Récit*, t. 1, *L'Intrigue et le récit historique*; t. 2, *La Configuration dans le récit et la fiction*; t. 3, *Le Temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, 1983-1985.

② Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Paris, Éditions du Seuil, 2000.