

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

La Història de l'Educació com a eina de comprensió del present*

Per Luis Miguel Lázaro Lorente

Universitat de València

Braudel ha escrit que «la historia —quizá la menos estructurada de las ciencias del hombre— acepta todas las lecciones que le ofrece su múltiple vecindad y se esfuerza por repercutirlas»;¹ i insisteix en aquesta mateixa idea quan considera que «todas las ciencias del hombre, comprendida la historia, están contaminadas unas por otras».² No és aquest, sens dubte, un plantejament singular, ja que altres historiadors també se'l fan seu. Michel de Certeau torna a constatar que l'«objecte» de la història és fluctuant i de-

* Títol original: «La historia de la educación como herramienta de comprensión del presente». Article traduït per Rosa de Ozollo García

1. BRAUDEL, F. *La Historia y las Ciencias Sociales*. 6a ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 61.

2. *Ibidem*, p. 75.

pèn no tant d'una decisió autònoma de la mateixa ciència històrica com de l'interès i la importància que tingui per a altres ciències. A parer seu, «un interés científico “exterior” a la historia define los objetos que la misma se otorga y las regiones a que sucesivamente se refiere, según los campos sucesivamente [sic] más decisivos (sociológico, económico, demográfico, cultural, psicoanalítico, etc.) y conforme a las problemáticas que los organizan».³ Tanmateix, aclareix que, malgrat tot això, els historiadors fan seu aquest interès, i en fan una tasca pròpia dins el conjunt ampli de la investigació, i creen «laboratorios de experimentación epistemológica».⁴

Aquesta escassa estructuració de què parla Braudel, juntament amb l'existència d'influències exteriors que vénen a definir de manera successiva els objectes que la història s'atorga, són apreciacions —en general— aplicables sense canvis substancials a la Història de l'Educació. Així, aquesta història ha passat per diverses etapes, ha fet seves, com a objecte d'investigació, les preocupacions de la filosofia, de l'organització escolar, de la història

de la cultura i, més recentment, de la sociologia general i de la sociologia de l'educació. Malgrat això, aquesta situació, lluny de ser negativa, és, ben al contrari, altament positiva, ja que ens col·loca en el centre de les preocupacions i aspiracions de les ciències socials en les últimes dècades: aconseguir una autèntica interdisciplinarietat, objectiu que assumeixen i practiquen tant la història com la Història de l'Educació.

Ja fa molts anys, el mateix Braudel advocà per «iniciar una serie de diálogos con cada uno de los grandes sectores de las ciencias del hombre».⁵ Per la seva banda, Febvre parlà de «hacer circular por encima de los pequeños despachos cerrados en que operan los especialistas, con todas las ventanas cerradas, la gran corriente de un espíritu común, de una vida general de la ciencia».⁶ I Joan Reglà plantejava la necessitat d'harmonitzar tendències, de treballar en comú els diversos especialistes en ciències socials, ja que «solamente así el historiador podrá aspirar a una historia integral o total, que constituye la gran síntesis de las aportaciones monográficas de las diferentes

3. CERTEAU, M. de . «La operación histórica». Dins: LE GOFF, J.; NORA, P. *Hacer la Historia*. Vol. I: *Nuevos Problemas*. Barcelona: Laia, 1978, p. 49-50.

4. *Ibidem*.

5. BRAUDEL, F. *La Historia...*, p. 180.

6. FEBVRE, L. *Combates por la historia*. 5a ed. Barcelona: Ariel, 1982, p. 162.

ciencias sociales».⁷ En el nostre camp, Agustín Escolano reclama així mateix la necessitat de «reorientar los *modos de trabajo* del historiador de la educación, reforzando la investigación interdisciplinaria en contacto con otros historiadores científicos sociales, abriéndose hacia nuevos ámbitos (carencias temáticas), incluido el llamado tiempo presente (que el pudor o cierta prudencia han evitado), ensayando nuevos métodos y haciendo transparente a la sociedad la funcionalidad del conocimiento histórico de la educación».⁸

En línia amb la interdisciplinarietat ara assenyalada, els últims anys han vist en l'àmbit de la investigació en Història de l'Educació notables avenços en una positiva perspectiva de canvi. Una renovació tant teòrica com metodològica que, de manera especial, ha afavorit l'atenció vers nous àmbits de reflexió i indagació. Enriquiment de les bases, però, sobretot, dels resultats

de la labor investigadora a causa de la multiplicació dels objectes d'interès tenint en compte la redefinició del concepte d'educació motivada per la seva ampliació i complexitat.⁹ La profitosa desescolarització de la Història de l'Educació de la qual ja va parlar Fornaca.¹⁰

Incerteses en l'estatut acadèmic de la Història de l'Educació

Això no obstant, i de manera absolutament paradoxal, davant la inqüestionable puixança en el terreny de la investigació, la situació acadèmica de la Història de l'Educació afronta, en l'actualitat, no poques incerteses. El 1995 Marie-Madeleine Compère caracteritzava la Història de l'Educació, en la qualitat de disciplina acadèmica a Europa, com «un sector universitari en peligro».¹¹ Realment exagerava? No;

7. REGLÀ, J. *Comprende el món. (Reflexions d'un historiador)*. Barcelona: A.C., 1967, p. 40.(Cara i Creu).

8. ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias». Dins: NOVÓA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 81.

9. Vegeu NOVÓA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação...*; GUEREÑA, J.-L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A. *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE-MEC, 1994; GABRIEL, N. de ; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 131-202.

10. FORNACA, R. *La investigación histórico-pedagógica*. Barcelona: Oikos-Tau, 1978, p. 16.

11. COMPÈRE, M.-M. *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berna: Peter Lang; París: INRP, 1995, p. 1.

feia curt, perquè no es tracta tan sols d'Europa. És un problema generalitzat que afecta països de diversos continents.

Ja el 1992 diferents estudis ho posaven de manifest. El treball dirigit per Aldrich des de la Universitat de Londres, a la primeria dels anys noranta, evidenciava amb claredat la desaparició regular dels cursos d'Història de l'Educació en la formació de mestres del Regne Unit. Al Japó, Katagiri mostrava que la reforma dels plans d'estudi per a la formació de futurs docents en primària i secundària de 1991 implicava la desaparició de la Història de l'Educació, present en els plans des del segle XIX, substituïda per uns «Fonaments de l'educació» que, segons el professor, poden tenir o no tenir un component històric. Chandra Ghosh, per a l'Índia, i Johannningmeier, per als Estats Units, evidenciaven que, sense

arribar a desaparèixer del tot, la presència de la Història de l'Educació en els plans d'estudi per a la formació del magisteri havia reduït el pes i la importància que fa tan sols uns anys tenia.¹² El problema radica en el fet que aquesta dinàmica dissortada, que pot ser explicable però no justificable, no es deté. En la comunitat flamenca de Bèlgica, a partir de 1996, la reforma dels plans d'estudi universitaris de formació de docents s'ha basat en la llibertat legal que es concedeix a les universitats de confeccionar-los amb total autonomia. El resultat ha estat la desaparició de la Història de l'Educació com a matèria independent, substituïda ara per un curs menys especialitzat que deixa, al gust i preferència del docent, incloure o no incloure aspectes històrics. És el que s'ha fet, per exemple, a la Katholieke Universiteit Leuven.¹³

12. ALDRICH, R. «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». Dins: *Working Papers and Draft Papers for Meeting of History of Education as a Field of Research and Teaching: A Standing Working Group within the International Standing Conference for the History of Education*. Edició policopiada. Barcelona, 1992, vol. II, p. 15-16; KATAGIRI, I. «The Present Situation and Problems of Teaching History of Education in Japan». Dins: *Working Papers...*, p. 116-125; JOHANNINGMEIER, E.V. «The History of Education as a Teaching Subject: Its Nature, Purposes, and Methods». Dins: *Working Papers...*, p. 99-115; CHANDRA GHOSH, S. «Current Trends in the History of Education in India: Research and Teaching». Dins: *Working Papers...*, vol. I, p. 254-261. Alguns dels textos de Barcelona han estat després editats dins: SALIMOVA, K.; JOHANNINGMEIER, E. (ed.). *Why should we teach History of Education?* Moscou: The Library of International Academy of Self-improvement, 1993.

13. DEPAEPE, M.; SIMON, F.. «“Paedagogica Historica”: Lever or Mirror in the Making of the History of Education». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 421-450; DEPAEPE, M. «Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 77 (1998), p. 3-18.

Com ja és ben sabut, a l'Estat espanyol hem arribat, durant els anys noranta, a una situació molt semblant a la que hem descrit per a altres països. Una circumstància lamentable i injustificada des de qualsevol punt de vista, traduïda en la infrarepresentació de la disciplina d'Història de l'Educació en els plans d'estudi de les diferents diplomatures de Magisteri. Deixant al marge la matèria «Teoria i Institucions contemporànies d'Educació», que el legislador va definir, al moment oportú, deliberadament difusa a les seves directrius amb descriptors vinculats a la Teoria i a la Història de l'Educació, però també a la Sociologia de l'Educació, amb la qual cosa la definició central de la seva orientació vers un camp o altre quedava a l'atzar d'acords específics interdepartamentals en cada universitat, la presència de matèries en una perspectiva històrica és ben escassa. Tan sols unes poques i en un reduït nombre d'universitats ho són amb caràcter obligatori, en especial les

referides als àmbits de l'educació especial i l'educació física.¹⁴ A la resta de les universitats espanyoles i especialitats de Magisteri, la presència del nostre camp disciplinari es vincula només a l'optativitat, les matèries que s'ofereixen són d'una gran varietat pel que fa a l'orientació i definició, fruit generalment dels interessos i preferències concretes del professorat que ha d'impartir-les, o d'imposicions, més o menys encertades o peregrines, de les comissions d'elaboració dels nous plans d'estudi.

I tot això, malgrat que, des que es va constituir com a disciplina acadèmica, l'essència justificativa de la Història de l'Educació ha estat en tot el món vinculada al currículum de formació de futurs docents com una part absolutament necessària de la seva professionalització.¹⁵ Això no obstant, i entre altres causes, el creixent èmfasi en el biaix tecnocràtic dels programes formatius per a docents¹⁶ ha arraconat, lentament, el paper que la Història de

14. TERRÓN BAÑUELOS, A.; GABRIEL, N. de. «Informe sobre la situación de las materias histórico-pedagógicas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio». Dins: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. *Actas del X Coloquio de Historia de la Educación*. Murcia: SEDHE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, p. 710-719.

15. ARMYTAGE, W.H.G. «The Place of the History of Education in Training Course for Teachers». Dins: GORDON, P.; SZRETER, R. *History of Education. The Making of a Discipline*. Londres: The Woburn Press, 1989, p. 47-54.

16. Una denúncia d'aquest caire, al mateix temps que la reivindicació del paper de la Història de l'Educació en el currículum dels futurs docents, es pot veure en el pronunciament col·lectiu de totes

l'Educació pot tenir i ha de tenir en la preparació dels futurs docents. Una relació simplement extrínseca de la Història de l'Educació amb l'educació i la formació en termes d'utilitat posa en perill les bases científiques de la història. Cal desenvolupar, sense renúncia, una tasca crítica amb el nostre treball. Aquest és, segons Depaepe, un dels components essencials del problema actual de la Història de l'Educació: ha deixat de ser l'instrument legitimador de pedagogies, sistemes educatius i reformes, tal com durant molts anys ho ha estat en els plans d'estudi de futurs professors. És clar que una Història de l'Educació que es dedica a destruir mites i il·lusions, que mostra que la pedagogia està, sobretot, determinada per circumstàncies temporals i socials, o que l'èxit de les innovacions educatives és bastant rar, no es pot acollir de bon grat des del camp de la pràctica. Per a Depaepe «a pesar de su reducido espacio en la

formación de profesores, la Historia de la Educación resulta, como elemento de una historia cultural amplia, indispensable para situar la enseñanza y la educación en su propio contexto. Pensar que se puede escapar a la historia ignorándola constituye una de las mayores ilusiones de nuestros tecnócratas, incluso de nuestros pedagogos».¹⁷

Si tradicionalment ha estat ben fonamentat el paper positiu que la nostra disciplina pot jugar en la formació dels docents, a pesar de tot no ha deixat d'estar-ho en l'actualitat. Com assenyalava, per exemple, Agustín Escolano, la Història de l'Educació aporta al futur docent el «conocimiento más amplio y complejo de las reglas empíricas de la profesión docente, de la construcción del rol de enseñante como oficio artesano e intelectual», i facilita la «comprensión de los modos de transmisión y apropiación de esas pautas entre los miembros de la corporación».¹⁸ De fet, l'actual postergació oblida que, si més

les universitats catalanes a aquest propòsit. Vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; VILANOU, C.; MARQUÈS, S. [et al.]. «La historia de la educación como elemento formativo de los educadores». Dins: *La Universidad en el siglo XX...*, p. 706-709.

17. DEPAEPE, M. «Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education». *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, núm. 2 (1997), p. 223.

18. ESCOLANO BENITO, A. «Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos». Dins: *La Universidad en el siglo XX...*, p. 676-677. Aquesta proposta de recontextualització de la Història de l'Educació en els programes de formació de docents també ha estat tractada pel mateix autor a «La investigación histórico-educativa y la formación de profesores». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 157 (1994), p. 55-69; i a «La historia de la educación primaria como disciplina. Propuesta para su desarrollo curricular». Dins: MARÍN ECED, T. [et al.] (ed.). *Formación de Pro-*

no, i assumint els plantejaments substancials dels distints corrents en Història de l'Educació, tant els objectius com les inqüestionables virtualitats que se'n deriven estan definits ben precisament. Així, les funcions que la Història de l'Educació pot desenvolupar en el context general del currículum de les ciències de l'educació serien, com a mínim, algunes de les que designem a continuació.¹⁹

En primer lloc, des d'una funció genètica/hermenèutica, la Història de l'Educació hauria de facilitar una perspectiva global i crítica de la manera com la realitat educativa, les institucions educatives, el sistema educatiu organitzat, les idees i els ideals educatius, el pensament educatiu i la teoria de la formació s'han desenvolupat tenint en

compte la història cultural general. A més, el fet de cridar l'atenció sobre la variabilitat de contingut dels conceptes utilitzats en educació pot ajudar a alliberar-nos d'uns quants prejudicis i posicions apriorístiques en relació amb alguns temes educatius. També, si escau, pot propiciar la recuperació de solucions i respostes ja oblidades a problemes educatius generals o específics.

En segon lloc, des d'una funció situacional, la nostra disciplina ha de contribuir a fer clarificar la situació present, ha de mostrar que la realitat actual ha de ser compresa i avaluada com el resultat de tot un procés històric. Ha de facilitar una comprensió total de la pedagogia actual, a partir d'una perspectiva històrica, i ha d'emfatitzar l'afirmació de Compayré en el

fesores y Educación Social. Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, p. 117-131. Vegeu també PEREYRA, M. «La historia de la educación en la formación de educadores». *Tempora*, núm. 1-2 (1981), p. 7-21 i 57-72. Philip Perdeu considera que la Història de l'Educació pot ajudar en el desenvolupament d'una perspectiva en relació amb les noves idees; pot incrementar l'interès per l'educació; afavorir la comprensió del propòsit de l'educació; intensificar el coneixement de l'educació com una acció-institució constructiva; impulsar una bona voluntat per acceptar noves idees en educació, i promoure la formació d'un ampli i imparcial punt de vista. Vegeu PERDEW, Ph. «History of Education and the Educational Professions». *Educational Forum*, núm. 12 (1948), p. 316-318. Seguint en l'àmbit de l'alumnat, però tenint més en compte la seva potencial actuació professional com a educadors i el desenvolupament d'aptituds, amb Alfonso Capitán, podrien ressenyar-se com a objectius de la Història de l'Educació: propiciar, inspirar, incentivar, reforçar i fomentar aptituds com la capacitat de concepció dinàmica, el sentit crític, la creativitat i la humilitat, ja que totes elles, a través de la pràctica continuada, acaben generant la «conformació d'habilitats per ensenyar». Vegeu CAPITÁN DÍAZ, A. «La Historia de la Educación en un plan de formación de profesores». Dins: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Vol. 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía-Instituto «San José de Calasanz» del CSIC 1980, p. 150-151.

19. Vegeu DEPAEPE, M. *On the relationship of theory and History in Pedagogy*. Lovaina: Leuven University Press, 1983, p. 11-56.

sentit que la Història de l'Educació és una introducció necessària a la mateixa pedagogia.

En tercer lloc, com a funció empírica, la Història de l'Educació ha de facilitar l'ampliació del camp potencial d'experiència de l'educador i també l'objecte material de les ciències de l'educació. A partir d'aquí, s'ha d'utilitzar el coneixement històric per construir una teoria que serveixi per optimitzar la pràctica pedagògica, més que per oferir respostes directes a problemes actuals.

I, en quart lloc, des d'una genuïna funció prospectiva, la nostra disciplina pot oferir elements de judici operatius útils per a planejar i prevenir l'evolució i el desenvolupament de l'educació en el futur, a partir de l'estudi de les condicions i circumstàncies en què s'ha desenvolupat en el passat, com ha estat considerada una situació quasi experimental en demostrar que l'evolució pedagògica no és el resultat d'un procés natural, sinó que ha estat condicionada per factors socials, econòmics, polítics i culturals.

Algunes claus contextuais que condicionen el debat sobre l'estatut acadèmic de la Història de l'Educació

En la situació actual és urgent una reflexió adequada sobre les causes per

les quals s'ha arribat a un estat com el d'ara, assenyalat en el nostre país i en molts altres. La situació, com tot el que està relacionat amb l'educació, és complexa i està determinada per moltes causes. Això no obstant, m'agradaria ara plantejar, amb caràcter de primera aproximació i centrat en tres qüestions concretes, unes quantes raons que, a parer meu, poden ajudar-nos a comprendre el que succeeix.

En primer lloc, cal parlar de la generalització acrítica i indiscriminada de la filosofia de passar comptes en tots els sistemes educatius. Sens dubte, vivim temps dolents, i no tan sols per a la lírica. No poden estranyar els problemes que denuncia Aldrich per a la Història de l'Educació en el Regne Unit per motius pressupostaris, quan ara fa més de tres anys el govern i les autoritats acadèmiques d'aquell país no dubtaven a l'hora de clausurar, a Cambridge, especialitats de física perquè no arribaven al centenar els estudiants matriculats. Una situació que, ja durant els anys vuitanta, quan va aparèixer, Lowe denunciava com a influïda per la crisi econòmica que genera una demanda popular de passar comptes des de tots els sectors del sistema educatiu, i també des de les institucions de formació d'educadors. Aquest context propicia el qüestionament de la utilitat de les disciplines

teòriques, entre elles la Història de l'Educació.²⁰

Aquest ambient de retalls pressupostaris generalitzats o de congelació d'assignacions econòmiques en l'àmbit de l'educació superior als països de l'OCDE és un fet que des dels anys vuitanta ha anat prenent força. La difusió de mecanismes de control i burocratització, la introducció de paradigmes gerencialistes en el funcionament de les universitats, i el no dissimulat impuls governamental a l'augment de la competitivitat entre les diferents institucions d'educació superior en lluita pel repartiment d'uns magres pressupostos per a docència i investigació, són avui dia una realitat. Com sosté Gumpert, s'ha consumat el pas d'una educació superior pública concebuda com una institució social a una educació superior entesa com una indústria, productora a través de la docència i la investigació de béns i serveis que han de competir en el mercat.²¹

En aquest context, ja ben delicat per si mateix, apareix un segon problema. Em refereixo a la «Penosa reputación de la investigación pedagógica», que és el títol d'un conegut i provocador article de Carl F. Kaestle a l'*Educational Researcher* de fa uns pocs anys. És la conclusió de l'informe elaborat per ell des del «Wisconsin Center for Education Research» amb les respostes de trenta-tres institucions oficials i investigadors a la pregunta de «por qué la reputación de la investigación pedagógica es tan penosa».²² Comentant aquest article, García Hoz assenyalava la inqüestionable paradoxa que «mientras, por un lado, se vuelven los ojos a la educación como el gran remedio para los males de la Humanidad y, por lo mismo, un bien y un derecho de todos los seres humanos, el aprecio por la pedagogía no se puede estimar envidiable».²³ García Hoz, sobre la base que «el gran mal de la in-

20. LOWE, R. «History as Propaganda: The Strange Uses of the History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. Leicester: Occasional Publication, núm. 7: *History of Education Society*, 1983, p. 48-49. Aquesta escissió entre continguts «pràctics» i «teòrics» en la formació d'educadors és criticada per molts autors. Per exemple, GOSDEN, P. «Recent Developments in the study of the History of Education in Teacher-Education Courses». Dins: *Trends in the Study...*, p. 16.

21. GUMPERT, P.J. «Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives». *Higher Education*, núm. 39 (2000), p. 67-91.

22. KAESTLE, C.F. «The awful reputation of education research». *Educational Researcher*, núm. 1(1993), p. 23-31.

23. GARCÍA HOZ, V. «La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad». Dins: GARCÍA HOZ, V.; BARRIO MAESTRE, J.M.; BARTOLOMÉ PINA, M. [et al.]. *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1994, p. 30.

investigación pedagógica es la falta de relación entre los distintos elementos que influyen en el quehacer investigador», planteja que per ventura «el único camino para que la pedagogía y su labor investigadora tenga una decorosa reputación» passa per acabar amb el divorci entre els pràctics —professors, administradors i polítics de l'educació— i els investigadors de l'educació, incorporant a la formació dels primers la preparació per a la investigació pedagògica, amb la qual cosa la complementarietat entre ambdues tasques seria major, perquè els pràctics podrien valorar de manera adequada la tasca investigadora i cooperar-hi.²⁴ Per a altres autors, com Gerald Sroufe, que escriu expressament amb la referència de Kaestle, la solució del problema és ben coneguda: la investigació educativa s'ha de centrar en temes que concitin interès vers els desafiaments que afronta l'educació pública; s'ha d'investigar sobre qüestions que siguin rellevants i importants per a polítics i administradors de l'educació, mestres i pares.²⁵

I en tercer i darrer lloc, no acaba de millorar l'horitzó que ofereix a la in-

vestigació educativa el debat postmodern que, per a Mark Constat, constitueix avui dia «el más desestabilizador y profundo conjunto de desafíos» que afronta la investigació educativa en qüestionar principis bàsics i ambicions il·lustrades en l'enfocament intel·lectual per a la comprensió i resolució de problemes com la unitat, la certesa i la predictibilitat; perquè objecta la visió d'un món sustentat en l'aspiració del progressiu millorament; qüestiona el valor de la racionalitat; rebutja la gran teoria en favor d'un coneixement focal preferible a la comprensió sistèmica i s'absté de realitzar estudis a gran escala; i, en fi, veu el món com un lloc indeterminat més enllà de tota descripció coherent.²⁶

És un debat que en història s'ha plantejat ja fa uns quants anys a partir de la posició de Lawrence Stone el 1979 en assenyalar «el fin de la creencia de que sea posible la explicación científica coherente de las transformaciones del pasado». Però les teories postmodernes sobre la història han anat més lluny en negar que la historiografia faci referència a la realitat perquè no hi ha un criteri material de

24. *Ibidem*, p. 31-32.

25. SROUFE, G.E. «Improving the “Awful Reputation” of Education Research». *Educational Researcher*, núm. 7 (1997), p. 26-28.

26. CONSTAS, M.A. «The Changing Nature of Educational Research and a Critique of Postmodernism». *Educational Researcher*, núm. 2 (1998), p. 26-33. La referència a p. 26-27.

veritat.²⁷ Com escriu Georg Iggers, el que és clar és que «hay teorías acerca de una historiografía postmoderna. La cuestión es si también hay formas postmodernas de la historiografía». Segons ell, la resposta no admet dubtes: «una historiografía así no es posible, precisamente porque la historiografía busca alcanzar el conocimiento.»²⁸ Aquest debat, al cap i a la fi, no ha fet més que enriquir alguns aspectes del treball dels historiadors en alertar sobre les distorsions ideològiques que afecten la investigació historiogràfica i sobre la complexitat del passat i la seva investigació,²⁹ però essencialment, en els termes plantejats, difícilment pot ser acceptat, si amb Roger Chartier s'assumeix que la cerca del coneixement està inscrita en l'estatut constitutiu de la intencionalitat mateixa de la història.³⁰

I, tot i que el camp de la Història de l'Educació, com ha escrit Sol Cohen, sol repercutir amb retard en els debats

historiogràfics, tal com ja ocorregué durant els anys seixanta i setanta amb la «nova història», aquest debat, que encara és als orígens, ja ha arribat; però com la mateixa autora i Marc Depaepe plantegen en la presentació del monogràfic de *Paedagogica Historica* dedicat al tema, «la historia de la educación está bastante lejos de ser capaz de integrar las teorías postmodernas dentro de su propio discurso».³¹ De fet, les primeres aproximacions al tema d'historiadors de l'educació són majoritàriament escèptiques, si no obertament crítiques. Per a Roy Lowe, la nostra tasca té un propòsit social clar: la reconstrucció crítica dels usos de l'educació en el passat amb una voluntat de contribuir a la millora progressiva de l'educació actual, que no és gaire compatible amb aquesta impossibilitat declarada de comprensió coherent del passat del pensament postmodern i, per tant, impossibilitat d'aportar des d'aquesta tasca res de rellevant a la

27. Una aproximació a les qüestions bàsiques, que han suscitat discussió, es pot veure en el dossier «Historia y Posmodernismo». *Taller d'Història*, núm. 1 (1993), p. 59-73; amb textos de Lawrence Stone, Patrick Joyce, Catriona Kelly i Gabrielle M. Spiegel.

28. IGGERS, G. *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, cap. 5: «El "giro lingüístico". ¿El fin de la historia como ciencia?», p. 96-112 i l'«Epílogo a la segunda edición alemana» (1995). Les cites a les p. 96 i 113, respectivament.

29. *Ibidem*, p. 112.

30. CHARTIER, R. *L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. València: Episteme, 1994, p. 19. (Eutopias, 42).

31. COHEN, S.; DEPAEPE, M. «History of Education in the Postmodern Era. Introduction». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 302.

solució dels problemes actuals. Això no obstant, com molts altres historiadors, reconeix que resulta positiu que la nostra anàlisi històrica de l'educació s'enriqueixi problematitzant el concepte de classe per la incapacitat que té de donar compte d'altres variables d'anàlisi, no menys importants, que el postmodernisme en història ha posat en circulació, com l'etnicitat, la religió, el gènere o la regió.³² Per a Agustín Escolano, és obvi que els nous plantejaments han establert un clar relativisme teòric i metodològic, però, d'altra banda, han tingut la virtut de fer aflorar temàtiques d'investigació absolutament descuidades abans. Aquestes noves «formes de curiositat», de les quals parla Furet, que fan objecte d'investigació tot el que fa referència a la superestructura política i cultural, i a allò que és individual: el cos, la festa, el mite, la infantesa, etc. Temes que comencen a emergir també en Història de l'Educació i que forcen, si és possible encara més, el treball interdisciplinari en les ciències socials.³³

El paper de la Història de l'Educació com a eina de comprensió del present

Sembla, doncs, que els nous enfocaments són vistos de manera positiva per l'evident diversificació del camp d'investigació que suposen també en Història de l'Educació. Malgrat això, és justament aquesta situació la que ens fa afrontar, de manera encara més aguda si és possible, el, probablement, principal conflicte que, com a historiadors de l'educació, tenim plantejat: la ineludible tensió entre investigació i docència. García Hoz parla d'una investigació bàsica i d'una investigació aplicada també en educació, com succeeix en les ciències experimentals. Sens dubte, la teoria i la Història de l'Educació s'ubiquen en el primer dels àmbits: ajudar a explicar i a comprendre els fenòmens i els problemes educatius que s'aborden. Si en el camp de les ciències els «bàsics» tenen problemes per justificar la rellevància, la pertinència i la necessitat de la investigació, no els tenim menys aguts els «teòrics». Més, si és possible, nosaltres els

32. LOWE, R. «Postmodernity and Historians of Education: A View from Britain». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 323.

33. ESCOLANO, A. «Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 325-341.

historiadors de l'educació. Com escriu Antonio Viñao, les històries «especials» ubicades en facultats distintes a la que ofereix la llicenciatura en Història, com la Història econòmica, la Història del Dret, la Història de la Ciència, de la Medicina, o de l'Educació «son vistas en general, en sus centros docentes, como disciplinas menores y en todo caso ilustrativas o formativas, cuando no como mera erudición, ornamento o curiosidad. Algo a mantener, pero escasamente útil desde un punto de vista profesional en comparación con otras disciplinas».³⁴

El problema que s'ha de resoldre és ben clar: com poden incorporar-se aquestes temàtiques tan rellevants i suggerents des dels pressupòsits científics de la història a la nostra labor com a docents d'Història de l'Educació? Com justificar-ne la pertinència en un context curricular marcat pel presentisme i per l'utilitarisme més descarnat i innoble? El repte es troba aquí, i és, amb tota probabilitat, el principal desafiament que tenim com a docents i investigadors universitaris.

El que resulta també evident és que no sembla que, en el nostre camp, s'estigui disposat a renunciar a la recerca de la intel·ligibilitat del passat educatiu amb la voluntat de contribuir, críticament i en la mesura del possible, més enllà de tot relativisme, a millorar l'educació actualment, a aportar una mirada històrica, crítica i fonamentada als problemes que a tots els implicats d'una manera o altra en l'educació ens preocupen. Ni tampoc a oferir una reflexió des dels nostres sabers i experiència als que estan preocupats per la falta de referents que orientin la seva tasca professional com a docents.

I aquest compromís no ha pas d'anar vinculat a una renúncia, en la nostra investigació, del major dels rigors exigibles a tota tasca plantejada en l'àmbit de la ciència històrica. Des d'aquest punt de vista, l'opció, per a la majoria dels nostres col·legues, és clara: és millor desaparèixer dels plans d'estudi que renunciar a un treball historicocientífic.³⁵ En aquesta actitud, hi ha una qüestió evident: és possible mantenir un treball rigorós com a his-

34. VIÑAO FRAGO, A. «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, p. 17; vegeu també SOLÀ, P. «The History of Education between two explosions: the explosion of the disciplinary unity of History and that of traditional humanism». Dins: *Working Papers...*, vol. I, p. 285-305.

35. COMPÈRE, M.M. «Typologie élémentaire des manuels d'histoire de l'éducation actuellement en usage en Europe». Dins: *Working Papers...*, vol. II, p. 30.

toridor i, alhora, aportar amb aquesta tasca elements de judici per a una resolució adequada dels problemes educatius plantejats avui dia o per a una prospectiva eficaç en aquest terreny? Quan va néixer, la Història de l'Educació apareixia amb aquesta voluntat de servei al present educatiu, però, lamentablement, no practicava, ni de molt, una metodologia rigorosa des del punt de vista de la història. En l'actualitat, hi ha posicions visiblement diferenciades, si no contraposades de manera ben explícita.

Per a uns, és evident que traslladar les preocupacions i les problemàtiques educatives contemporànies a la tasca d'investigació històrica del passat educatiu és un fet clarament negatiu per a la nostra disciplina. Així ho insinua Joan Simon, ja que una utilització àmplia dels mètodes sociològics en Història de l'Educació pot suposar una excessiva dependència del present.³⁶ Especialment dur, en aquesta línia, és Lowe, que pensa que la millor defensa que del seu treball poden fer els historiadors de l'educació és cercar d'asse-

gurar que ells mai no seran víctimes de cap futur crític que, amb la ploma mullada en vidriol, pugui acusar-los de fer les seves versions particulars de propaganda, entesa simplement com el treball desenvolupat segons uns interessos estrictament professionals i educatius.³⁷

Per a altres, en canvi, és clar que la Història de l'Educació ha de col·laborar al desenvolupament educatiu present. En aquesta direcció es manifesta Garforth, ja que pensa que, en una època com aquesta de canvis ràpids i d'incertesa ètica, l'estudi històric de les teories educatives a la recerca dels valors que les sostenien i propugnaven és d'especial rellevància, ja que «los valores son centrales para la empresa educativa; son las premisas básicas para la política y las decisiones de la gestión educativa».³⁸ Keith Dent arriba a considerar que l'única manera de fer que la Història de l'Educació avanci i es renovi, en els plantejaments metodològics, és oferint als educadors temàtiques sobre els assumptes professionals que de manera més directa els concerneixen.³⁹ No

36. SIMON, J. «The History of Education and the "New" Social History». *History of Education Review*, núm. 2 (1983), p. 12.

37. LOWE, R. «History as Propaganda: The Strange Uses of the History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study...*, p. 59.

38. GARFORTH, F.W. «History and Educational Theory». *History of Education Quarterly*, núm. 3 (1983), p. 390.

39. DENT, K. «The Relevance of the Rear-view: Mirror in Initial Training». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study...*, p. 38.

falta tampoc qui denuncia el fet que els educadors, el col·lectiu que precisament constitueix la principal audiència de la Història de l'Educació, han estat —almenys aparentment— oblidats per la nova generació d'historiadors de la educació.⁴⁰

Òbviament, podem trobar posicions de síntesi i acostament entre les dues actituds anteriors. Sense necessitat de plantejar una renúncia tan explícita, com la proposada per Dent, a l'objecte principal i característiques pròpies de la Història de l'Educació, ja Bellerate, en el marc de la interdisciplinarietat, plantejava que la Història de l'Educació no s'ha d'aïllar dels interessos i problemes dels seus contemporanis i, sense renunciar a estudis precisament especialitzats, ha d'incidir en aquesta problemàtica i en la seva classificació. No es tracta amb això, és clar, de renunciar al seu objecte principal, sinó de, al mateix temps, poder

respondre a una exigència de la societat que, encara que no sempre explícita, és real.⁴¹ Walter Feinberg expressa una opinió idèntica de manera contundent: «los especialistas en educación pueden a la vez hablar de los problemas contemporáneos y no por eso dejar de ser buenos historiadores.»⁴² Paul Nash també creu que un treball de «primera classe» en Història de l'Educació sens dubte pot reunir de manera simultània l'objectivitat erudita i la rellevància pedagògica.⁴³

En realitat, ens hem de demanar si, vertaderament, té fonament i sentit la disjuntiva que hi ha en totes aquestes posicions. És a dir, si és acceptable o no, formulada en termes de o bé servitud als problemes educatius del present —el presentisme de què parlen els autors anglosaxons— que distorsionen la nostra aproximació al passat històric en fer-ho amb preocupacions mediatitzades per interessos concrets i

40. EDSON, C.H. «Every Teacher, His or Her Own Historian?». *History of Education Quarterly*, núm. 2 (1978), p. 212. Això no obstant, a la mateixa època d'aquesta denúncia, hi ha obres plantejades amb l'objectiu precís de mostrar de quina manera es pot indagar sobre el passat educatiu per usar-lo en el treball diari com a professor, o bé en la preparació per ser-ho. Per exemple, SHERMAN, R.R.; KIRSCHNER, J. (ed.). *Understanding History of Education*. Cambridge: Schenkman Publishing Company, 1976, p. VIII.

41. BELLERATE, B. «La storia tra le scienze dell'educazione II: metodologia, interdisciplinarietà, predittività». *Orientamenti pedagogici*, núm. 19 (1972), p.728.

42. FEINBERG, W. «On a New Direction for the Educational History». *History of Education Quarterly*, núm. 2 (1981), p. 223.

43. NASH, P. (ed.). *History and Education: The Educational Uses of the Past*. Nova York: Random House, 1970, p. VII.

actuals, o bé d'allunyament d'aquesta problemàtica que ens acosta més a la història formal que, suposadament, ens apartaria del conjunt de les ciències de l'educació. A parer meu, és un fals dilema. De fet, cal una síntesi operativa que amalgami els termes suposadament contraposats. N'hi ha prou, per a això, que reflexionem sobre el significat que assigna Febvre a la tasca de l'historiador: «Saber es sólo un comienzo. Juzgar, no. Prever, aún menos. Se trata, efectivamente, de comprender y hacer comprender.»⁴⁴ Com ha indicat François Dosse, el treball de l'historiador en una perspectiva renovada passa «por la superación del corte presente-pasado, por una relación orgánica entre los dos, a fin de que el conocimiento del pasado sirva para una mejor inteligibilidad de nuestra sociedad».⁴⁵ És el que, ja el 1937, escribia Pierre Vilar: la història és «la educación crítica del espíritu»; del que es tracta, doncs, es d'«enseñarles [a los

alumnos] a pensar ante los problemas más graves del mundo».⁴⁶ Crec, com afirma Brian Simon, que, per acabar, l'estudi històric de l'educació sens dubte ha de servir per formar una consciència crítica en els futurs docents; ha de ser útil per fer-los comprendre la variabilitat del canvi educatiu, per motivar-los, malgrat tot, a la innovació i al canvi en educació que els allunyi del rutinarisme en què la tasca docent cau sense una actitud crítica, fruit de la comprensió de la naturalesa real de la seva tasca que la història els pot proporcionar.⁴⁷ També, amb Richard Aldrich, assumeixo que el valor de la Història de l'Educació resideix en la seva capacitat per facilitar l'accés a l'experiència històrica, per descodificar el present i per aconsellar futures decisions en relació amb l'educació.⁴⁸ Entenc que la nostra tasca docent s'ha de desenvolupar en aquesta perspectiva crítica: ajudar a comprendre i valorar els processos educatius en la seva

44. FEBVRE, L. *Combates por la historia*, p. 133.

45. DOSSE, F. *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. València: Edicions Alfons El Magnànim, 1988, p. 272.

46. VILAR, P. *Reflexions d'un historiador*. València: Universitat de València, 1992, p. 65-68. (L'ensenyament de la història).

47. SIMON, B. *The State and Educational Change. Essays in the History of Education and Pedagogy*. Londres: Lawrence & Wishart, 1994, p. 16-17.

48. ALDRICH, R. (ed.). *In History and in Education. Essays presented to Peter Gordon*. Londres: The Woburn Press, 1996, p. 6; ID «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Working Papers...*, vol. II, p. 19.

projecció històrica de manera crítica com a millor manera d'entendre ober-

tament els actuals processos i desenvolupaments de l'educació.⁴⁹

49. És una reflexió que s'enriqueix contrastada amb la que específicament duen a terme els historiadors a propòsit de l'ensenyament de la seva matèria per les òbvies concomitancies d'ambdós discursos. Vegeu LE GOFF, J. «Du bon usage du passé, reflexions en marge de la comision Le Goff». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 238 (1985), p. 9-12; CULLIER, F. «Mort des activités d'éveil?». *Ibidem*, p. 12-14; RAILLON, L. «Un précurseur: Roger Cousinet et l'histoire des choses». *Ibidem*, p. 14-17; DESVIGNES, D.; ROMAN, J. «Le temps, l'histoire, l'enfant». *Ibidem*, p. 17-20; GEORGE, J. «Question (s) de pratique? Abus de documents». *Ibidem*, p. 20-22; CHIEZE, P. «Documents ou artefacts?». *Ibidem*, p. 22-24; CAHEN, M. «Une histoire ou des histoires?». *Ibidem*, p. 25-27; ADAM, J.P. «Les faussaires de l'histoire». *Ibidem*. També CRUBELLIER, M. «Enseigner l'Histoire. Analyse historique d'un malaise». *Histoire de l'Éducation*, núm. 26 (1985), p. 39-60. Una revisió recent de les posicions, les tendències i els debats a propòsit de l'ensenyament de la història en una perspectiva internacional es pot veure a DICKINSON, A.; GORDON, P.; SLATER, J. *International Yearbook of History Education*. Londres: The Woburn Press, 1995. Una visió global sobre la regió europea es troba a SLATER, J. «History Teaching in the New Europe: Challenges, Problems and Opportunities». Dins: *Ibidem*, p. 173-178. El cas espanyol, tractat de manera monogràfica, és analitzat per ORTÍZ DE ORRUÑO, J.M. (ed.). «Historia y sistema educativo». *Ayer*, núm. 30 (1998), p. 11-282. A més de les aportacions sectorials sobre la situació de l'ensenyament de la història en algunes comunitats històriques espanyoles, resulten d'utilitat els textos de RUIZ TORRES, P. «La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades». *Ibidem*, p. 63-100; TUSELL, J. «El debate político e intelectual sobre el decreto de Humanidades». *Ibidem*, p. 101-111; MORALES MORA, A. «La crisis en la enseñanza de la historia». *Ibidem*, p. 203-220. Una situació que crec que resumeix bé la reflexió de John Slater: «Aunque la [enseñanza de la] Historia no puede garantizar actitudes o aspiraciones, es una necesaria, aunque no suficiente, condición para construir elecciones informadas. No sólo nos ayuda a comprender la identidad de nuestras comunidades, culturas y naciones sabiendo algo de su pasado, sino que hace posible que nuestras lealtades a ellas estén moderadas por un escepticismo moderado y responsable.» Això no obstant, com apunta el mateix autor, «no debemos esperar demasiado. [La enseñanza de la historia] No puede garantizar la tolerancia, pero puede, sin embargo, proporcionarle algunas armas intelectuales. No puede abrir mentes cerradas aunque, a veces, deja un persistente peso de duda en ellas. El pensamiento histórico es esencialmente desprejuiciador no socializante». Vegeu SLATER, J. «Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies». Dins: DICKINSON, A.; GORDON, P.; SLATER, J. *International Yearbook...*, p. 189.