

**El retorn del subjecte i
de la política: jaciment
temàtic per a la
investigació
historicoeducativa***

Per **Juan Manuel Fernández Soria**

Universitat de València

Introducció i plantejament

Tot i que és un aspecte conegut i acceptat, per ventura no resulta òbvia una advertència sobre l'enorme dificultat de fixar quines matèries i quins camps d'estudi interessin a l'historiador del nostre temps. N'hi ha que presenten, a més, la dificultat d'entremesclar-se amb metodologies i amb les ciències auxiliars de la Història. De la quantitat d'enfocaments i ocupacions històriques vers les quals els professionals decanten les seves preferències, ens proporcionen una mostra la multitud de treballs que

* Títol original: «El retorno del sujeto y de la política: yacimiento temático para la investigación histórico-educativa». Article traduït per Rosa de Ozollo García.

es donen a conèixer en congressos i reunions científiques, exponent de la diversitat temàtica que ocupa l'historiador.

Malgrat tot, se'ns demana que reensem «nous temes» per a la Història de l'Educació. Per a això, cal preguntar-nos, en primer lloc, què dicta aquesta «novetat» i en funció de què apareixen nous temes en Història i, el que és més important, què ha d'orientar l'ocupació de l'historiador. Sovint la seva dedicació ha estat determinada per les possibilitats personals d'accés a les fonts, per les exigències de les tribunes mediàtiques, per les commemoracions històriques o per les modes intel·lectuals. Sense jutjar aquestes motivacions, sí que creiem que el quefer de l'historiador l'hauria de fixar la mateixa funció de la Història. Si aquesta té —i ha de tenir— una funció *cívica*, d'assistència a la societat civil, de valoració d'allò que la fa «civil» —integrada per *cives*, ciutadans, implicats en la seva *polis* en la qual fan política— els nous temes han d'encaminarse, d'una banda, a resoldre les necessitats de la societat i no les d'un grup de pressió o les creades per i des del «poder»; d'altra banda, a desvelar-li i/o recuperar per a ella el seu quefer i pro-

tagonisme en la Història i, per últim, a orientar la ciutadania en allò que estigui cridat a ser el seu destí millor.

Naturalment, aquest plantejament requereix tant una reconstrucció de la Història des de les expectatives de cada present, com una actitud duradora de compromís amb valors i veritats que el relativisme de cada present no ha de modificar,¹ perquè, en coincidència amb José Andrés-Gallego, es pot pensar que qualsevol labor historiogràfica, com tot acte humà, implica inevitablement una concepció de la vida, «implica una cosmovisió», i que tota opció historiogràfica és ètica.² Abans de seguir, cal preguntar-nos, doncs, per molt succinta que sia la resposta, per les funcions socials de la Història.

1. La funció de la Història i la gestació de nous temes d'investigació

No podem assenyalar aquí les moltes missions que s'atribueixen a la Història; això no obstant, creiem que el seu paper fonamental consisteix, d'una banda, a donar a conèixer els temes o

1. Vegeu ESCOLANO BENITO, A. «La historiografía educativa. Tendencias actuales». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 66-67.

2. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto». Dins: *New History, Nouvelle Histoire: Hacia una Nueva Historia*. Madrid: Actas, 1993, p. 19.

problemes que importen a la societat³ i, de l'altra, a fer-li comprensibles les accions i les creences de les persones en la doble dimensió de *criatures* i *creadores* de la Història,⁴ és a dir, contribuir a fer protagonistes els integrants de la societat en l'esdevenir actual i desvelar el protagonisme del subjecte, singular o col·lectiu, en el fet històric. Una i altra funció atenyen l'ésser *polític* de la societat, posen la Història al servei dels seus destinataris i exhibeixen el *protagonisme* dels predecessors en la construcció i el desenvolupament de la vida *política*, d'aquest esdevenir que els marca com una comunitat diferent de les altres.

La Història actua, doncs, com a descobridora de l'ésser polític de l'home. I així, la investigació històrica ha d'oferir una reflexió teòrica vàlida a l'hora de repensar els problemes actuals que ajudi, com desitja Josep Fontana, a «recomponer la consciència crítica social» i «reanimar la capacidad de acción colectiva»,⁵ necessàries per a l'acció política, és a dir, per a l'acció autònoma, conscient, responsable, protagonista i soli-

dària; per això, alhora que contempla l'home en societat de manera unitària amb els seus problemes i exigències (subjecte amb altres subjectes de la circumstància social, política i cultural la vivència, real o imaginària, dels quals és incompreensible sense les de la resta), mostra també, i denuncia, contravalors que obstaculitzen aquella essència política i impedeixen una societat diferent i més desitjable (l'atenció de la Història a les dones i a la infància en situació de risc obeeix a l'interès social per desemmascarar tradicionals injustícies i desigualtats socials, de la mateixa manera que la preocupació per la joventut revela, entre altres coses, la preocupació de la societat pel seu futur). Transformar la societat (un clar objecte de la *política*) implica l'afany per una societat distinta a la dominant, per la qual cosa acceptar com una de les finalitats de la Història el poder d'influir en la societat exigeix una opció política sobre qui exerceix aquell ofici, perquè —adverteix Cristina Segura— «se está defendiendo la necesidad de subvertir el orden».⁶

3. FONTANA, J. *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica, 1992, p. 124.

4. NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 256.

5. FONTANA, J. *La Historia después del fin de la Historia...*, p. 143-146.

6. SEGURA GRAÍÑO, C. «Algunas cuestiones a debatir sobre la Historia de las mujeres». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate. Tom II: Retorno del sujeto*. Santiago de Compostel·la: Historia a Debate, 1995, p. 304.

La història dels éssers humans en societat és també una cerca de la identitat dels pobles —però no tan sols això, com acabem de veure—,⁷ per la qual cosa és capaç de «construir (desconstruir/ reconstruir) memòries i tradicions, filiacions i adhesions, creences i solidaritats»,⁸ i de formar/transformar identitats i pertinences polítiques i afectives, reals i simbòliques, a un territori o a una idea; d'ací l'enorme responsabilitat que contreu l'historiador pel seu potencial poder conformador de la memòria de les persones i de les nacions⁹ i per la seva capacitat d'influir amb vista a la transformació social.

Memòria comuna, però també individual, identitat personal i social, protagonisme del subjecte singular i col·lectiu en la transformació social, etc., són idees i conceptes que, presents en les finalitats de la Història, en ressalten l'aspecte social, al mateix temps que recuperen —valorant-lo de manera especial— el ressorgiment del subjecte i el retorn de la qüestió política.

Estem assistint, sens dubte, a la reivindicació del *subjecte* com a *creador* i *protagonista* de la seva història, tant de la viscuda en l'esfera pública com de la construïda en la privada. El retorn de l'individu com a actor històric torna a l'home la llibertat perduda en les estructures a les quals quedà sotmès durant anys i en benefici de l'objecte en el qual el subjecte quedà alienat; un retorn que li fa recuperar la voluntat d'actuar, que comporta la intervenció conscient del subjecte allà on es decideix el seu destí.¹⁰ S'entén que la història no sempre està regulada per les estructures o les conjuntures alhora que es reconeix també la intervenció de l'individu en la política i en la història. Jacques Le Goff descriu així el que és, per a ell, un dels retorns de l'actual historiografia francesa: «Au-delà en effet du retour des personnages en histoire politique ou dans la biographie, c'est bien le retour de l'individu qui émerge face non seulement aux structures et aux modèles abstraits mais

7. Perquè, com alertà Ernest Renan, «olvidar, incluso interpretar mal la Historia, es un factor esencial en la formación de una nación» i, conclou Eric Hobsbawm, de qui prenem la cita de Renan, «la historia mala no es historia inocente. Es peligrosa» (*Sobre la història*. Barcelona: Crítica, 1998, p. 270 i 276).

8. NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 270.

9. Vegeu 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...*, especialment les p. 15-33.

10. Jacques Julliard es demana si no és aquesta una de les raons que expliquen el retorn de «lo político». Vegeu «La Política». Dins: LE GOFF, J.; NORA, P. *Hacer la Historia. Tom II: Nuevos enfoques*. 2a ed. Barcelona: Laia, 1985, p. 243.

aux personnages collectifs de l'histoire sociale, groupes, catégories, classes, masses, etc...».¹¹ No és difícil d'extraure de les pràctiques polítiques dels individus un ampli camp d'estudi per a l'historiador, com després assenyalarem.

Al costat del subjecte emergeix *allò que és polític* com a àmbit privilegiat de la investigació històrica. René Rémond, figura clau de la renovada història política, justifica aquest ressorgiment davant l'evidència que «la història com a realitat», és a dir, «entesa com la continuació dels esdeveniments», ha mostrat que «la política incidia sobre el destí dels pobles i sobre les existències individuals», i que «tenia consistència pròpia i gaudia, fins i tot, d'una certa autonomia en relació amb la resta de components de la realitat social».¹² És incontestable la nova dimensió que adquireix l'aspecte polític que ha mostrat la seva presència en nombrosos àmbits, «tanto por la irrupción del acontecimiento en el devenir colectivo (por ejemplo, el impacto de las guerras) como por el acrecentamiento del campo de intervención de los estados, como por la cre-

ciente politización de situaciones en otro tiempo apolíticas (la ecología, por ejemplo)». Pascal Balmand —la frase anterior és seva— també creu que el ressorgiment de la història política pren alè de la transformació que ha sofert la definició mateixa de l'«esfera política», i que posa de manifest el desplaçament semàntic de «la política» —activitat específica— a «allò que és polític», «campo englobador y polimorfo, abierto a todas las orillas de la gestión de lo real y de las relaciones de poder que aquélla cristaliza»,¹³ obert a múltiples subjectes-actors, a variades activitats i situacions, a una infinitat d'esdeveniments. La política, diu Rémond, és el lloc de gestió de la societat global. D'ací el seu interès i importància per la societat i per la investigació històrica.

L'emergència de l'aspecte *polític* en les moltes manifestacions dels subjectes —individuals i col·lectius—, dels processos i escenaris en els quals es desenvolupa —públics i privats, espais familiar i professional, àmbits local, nacional i mundial—, de les preocupacions i iniciatives dels protagonistes, etc., implica la dispersió de l'objecte de

11. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française actuelle». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate. Tom III: Otros enfoques*, p. 162-163.

12. RÉMOND, R. «Une histoire présente». Dins: RÉMOND, R. (dir.). *Pour une histoire politique*. París: Éditions du Seuil, 1996, p. 20.

13. BALMAND, P. «La renovación de la historia política» Dins: BURDÉ, G.; MARTIN, H. *Las Escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992, p. 256-258.

la investigació històrica i la multiplicitat de temes d'estudi; en suma, sembla abocar a la fragmentació de la Història que, necessàriament sol·lícita de la *diversitat* de subjectes i objectes de la investigació, necessita la síntesi que doni unitat a les anàlisis i en proporcioni una visió de conjunt;¹⁴ crec que aquesta síntesi pot procedir de la recuperació de l'home com a centre de la investigació històrica.¹⁵

Tot i que excedeix l'objectiu d'aquestes pàgines anar més enllà del plantejament de la qüestió, entenc que la renovada història política —especialment atenta al retorn del subjecte i a les exigències «d'allò que és polític»— està en bones condicions d'assumir aquest paper de «ciència-cruïlla», capaç de proporcionar unitat a allò fragmentari. Tot i així, per ventura la nova història política sigui insuficient per si sola per respondre a les exigències de síntesi que planteja la

fragmentació; de fet, entenc que la *alltagsgeschichte*, la història de la vida quotidiana —que també es tinguda per història sociocultural i en aquesta mateixa mesura moltes de les seves manifestacions s'integrarien en la història política en l'accepció de *cultura política* a la qual em referiré després— proporciona un valuós apropament a les maneres en què el subjecte confecciona quotidianament la pròpia història. A pesar d'aquestes dificultats, la història política i la història sociocultural constitueixen dues formes d'anàlisi que haurien d'estar més presents en els nous plantejaments i temes de la Història de l'Educació, encara que només fos perquè la història política renovada ateny les exigències de la subjectivitat política i perquè la història sociocultural de la vida quotidiana cobreix les demandes d'atenció d'alguns aspectes de la «internalitat» o «intrahistòria» de l'escola,¹⁶ als quals

14. Julio Ruiz Berrio —i com ell molts d'altres— creu que, a pesar d'haver «sucumbido» el concepte d'història total mantingut per Febvre i d'altres, no es pot perdre l'enfocament global de la història, únicament en el qual «cobran autenticidad» les històries sectorials (RUIZ BERRIO, J. «El método histórico en la investigación histórico-educativa». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa...*, p. 145-146.

15. Josep Fontana advoca a favor de l'«elaboración de un nuevo tipo de síntesis que integre de manera coherente los datos de la Historia política, social y cultural, sin olvidar, por otro lado, que sus protagonistas son siempre seres humanos» (*La Historia después del fin...*, p. 20-21).

16. Antonio Nóvoa creu que no s'ha prestat gaire atenció al funcionament intern de l'escola. I amb això coincideix també Agustín Escolano (NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 254; ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la Educación en España: Tradición y nuevas tendencias». Dins: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 80-81.

la història política no arriba, com succeeix, per exemple, amb la vida quotidiana dels seus actors.

2. Nous temes de la investigació històrica

Els temes que actualment preocupen l'historiador ens parlen, en efecte, del retorn del subjecte. Una ràpida mirada als temes més recurrents als quals els investigadors se senten especialment vinculats sembla evidenciar-ho. Dels tres blocs temàtics que a judici d'Emilio Mitre ocupen els professionals de la Història, dos —«narrativa i món polític» i «la cultura, les idees, la religiositat»— els assumeix en el seu camp d'estudi la nova història política, i el tercer —«economies i societats»— no menysprea la història de la conflictivitat social, si bé s'allunya més d'altres dels seus components, la «cliometria» o nova història econòmica.¹⁷ Per la seva banda, i en referència al marc geogràfic d'Amèrica llatina, Marta E. Casaús agrupa en dues categories els temes que, al seu parer, han significat una renovació de la història contemporània: els referits a la «història política» (Estat,

nació, governabilitat, democràcia, institucions, etc.) i els que agrupa sota el rètol «història social», en què inclou estudis de les elits de poder, relacions de gènere, investigacions sobre identitats bàsiques i relacions socials (classes, parentiu, família, etc.), anàlisis sobre els «nous actors socials» (joves, infants, etc.), processos de modernitat, conflictivitat social, etc.¹⁸ Sense pretendre en absolut l'exhaustivitat, m'heu de permetre de recollir una referència a una historiografia més concreta encara, la francesa, en la qual Jacques Le Goff percep cinc grans retorns: la història política, el succés (*événement*), la història-relat, la biografia i la tornada del subjecte, *retours* que podem situar en la tendència que valora de manera especial «allò que és polític».

Aquesta tendència, però, no és tan notòria en la investigació historicoeducativa, potser perquè no té encara una orientació epistemològica definida malgrat les noves aportacions en aquesta direcció. Per on caminen, doncs, les preocupacions dels historiadors de l'educació? Temps enrere també varen voler fer història social, com ho demostra la seva atenció, ja no nova, per la història de les dones i per l'alfabetitza-

17. MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico. Estudio y antología*. Madrid: Cátedra, 1997, p. 102-115.

18. CASAÚS ARZÚ, M.E. «Historia y Ciencias sociales en América Latina». Dins: PÉREZ LEDESMA, M. (ed.). «La Historia en el 93». *Ayer*, núm. 14 (1994), p. 81-105.

ció, i les maneres de fer més pròximes a les anàlisis de la història, com a problema, que a les de la història narrativa tradicional. Però ara la història de l'educació vol estar més atenta a anàlisis pròximes a la història cultural, com ho exemplifica l'enfocament de l'alfabetització que abandona l'estudi serial per aturar-se en l'ús social que es dona a la lectura i a l'escriptura.¹⁹ Antonio Nóvoa creu que es tracta d'un nou enfocament que permet de «canviar d'una història social de la cultura a una història cultural de la societat».²⁰ La prioritat dels temes i enfocaments socials també és posada de manifest per Marie-Madeleine Compère quan ressalta els temes d'estudi més significatius de la recent historiografia sobre l'ensenyament, en què destaca tres àmbits d'especial dedicació:²¹ la prioritat social (explosió escolar, democratització i accés a l'educació, ensenyament secundari i mobilitat social, extracció social i formació pro-

fessional dels docents, incidència de l'ensenyament en la transformació de la societat, etc.); el currículum, els programes i els exercicis escolars que, això no obstant, són identificats com a temes poc atesos encara;²² i l'apogeu dels discursos feministes, en els quals apunta, entre altres, el tema dels inter-nats femenins, catòlics i laics. Més suggeridora és l'anàlisi que aquesta historiadora francesa fa de la presència de treballs sobre història de l'educació en quatre revistes d'història de quatre països, estudi que li permet d'afirmar que la investigació historicoeducativa, després de la renovació que tingué lloc a partir de la dècada dels seixanta, s'implicà en el corrent de la «nova història».²³ Els quatre temes que destaquen en aquestes revistes són: la població estudiantil i escolar i les relacions amb la societat, l'alfabetització, la infància i la joventut, tot i que cada un té un tractament diferent, segons l'atenció que

19. Són bons exemples d'aquesta orientació les aportacions de Clara Eugenia NÚÑEZ. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial, 1992. I d'Antonio Viñao, els treballs del qual, en aquest sentit, cal assenyalar per la proximitat en el temps. «A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea». Dins: PETRUCCI, A.; GIMENO BLAY, F.M. (ed.). *Escribir y leer en Occidente*. València, 1995, p. 183-211.

20. NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 256.

21. COMPÈRE, M.M. *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. París: Peter Lang: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, p. 233-276.

22. ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la educación». Dins: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação...*, p. 80-81.

23. COMPÈRE, M.M. *L'Histoire de l'éducation en Europe...*, p. 109. Les revistes analitzades són *Annales ESC*, *Past and Present*, *Quaderni storici* i *Geschichte und Gesellschaft*.

cada revista presta als trets dominants de la historiografia de cada un dels països en els quals s'edita. A França i a Anglaterra excel·leixen més els temes de l'alfabetització; a Itàlia els relatius a la infància i a Alemanya els referits a la història de la joventut i a les relacions entre universitat i societat. L'absència que ressalta Compère fa referència a «la història de l'ensenyament en la seva accepció tradicional, és a dir, institucional i política, [que] es troba quasi absent».²⁴

Antonio Nóvoa, en el seu recorregut per «la nova història de l'educació nord-americana» —que limita al primer quinquenni dels noranta— dona notícia de les sis principals tendències que l'ocupen, identificades sobre la base dels següents desplaçaments, les desembocadures finals dels quals ens assenyalen nous temes d'investigació: de les estructures als *actors*; dels sistemes a les *escoles*; de l'externalitat a la *internacionalitat* escolar; de les idees als *discursos*; dels fets a les *polítiques*; del nacional al *local* i al *global*.²⁵ L'historiador portuguès repara també, en conseqüència, en la tornada del subjecte com a «afirmació de la subjectivitat del coneixement», en el retorn de les persones

que recuperen el seu lloc en la història, en el declivi de l'estructura i de la representació a favor d'una major atenció a l'experiència, que es constitueix en discursos i, en tercer lloc, en l'abandonament de la quantificació i serialització per tal que els esforços de comprensió es «dipositin sobre les singularitats i sobre la manera com es constitueixen en espai d'identitat individual i col·lectiva», per tal de veure com les idees i el pensament són rebuts i apropiats en cada època i com cada època «constitueix els seus autors i se n'apropia les pràctiques discursives».²⁶

Per la seva banda, Julio Ruiz Berrio, coneixedor de la importància que té per al mètode històric la delimitació de la temàtica objecte del coneixement històric, es fa ressò de la necessitat de fer noves lectures dels textos pedagògics clàssics, de prestar singular atenció a les minories de diferent signe (social, polític, religiós, econòmic, cultural, de raça, sexe, etc.), de fer la història de les innovacions educatives: la gestació i el procés, l'acceptació o el rebuig, la pertinença social o l'allunyament de la societat, la influència en les reformes polítiques i socials, la posada en pràctica, el reflex en les aules i llibres de text,

24. COMPÈRE, M. M. *L'Histoire de l'éducation en Europe...*, p. 109-113 (la cita a la p. 112).

25. NÓVOA, A. «La nouvelle histoire américaine de l'Éducation». *Histoire de l'Éducation*, núm. 73 (1997), p. 5.

26. *Ibidem*, p. 8-9, 20 i 33.

etc.,²⁷ una crida de la qual, com es pot veure, tampoc n'és absent el subjecte i la internalitat educativa.

Una mirada a la historiografia educativa espanyola a través de les tesis doctorals llegides, dels treballs publicats en les revistes i en les actes de reunions científiques, així com dels que apareixen en el *Boletín* de la Sociedad Española de Historia de la Educación, mostra que al costat de l'aparició de nous temes en persisteixen d'altres de tradicionals —però no per la manera d'estudiar-los—, com la història de les institucions, la política i les teories educatives. S'observa també una atenció especial a determinats personatges —fita a nivell nacional o subnacional. Paral·lelament, el retrocés més destacat segurament que el pateixen els temes sobre idees i moviments pedagògics. Naturalment no pretenem referir aquí els temes d'estudi que han ocupat els profes-

sionals d'aquest camp, cosa que ja han fet altres estudiosos.²⁸ Però, al costat d'aquests temes, n'hi ha d'altres que sorgeixen amb força, com ja en deixà constància l'àmplia edició preparada per J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio i A. Tiana, en la qual donen compte de camps d'estudi ja força consolidats i d'altres en fase d'estar-hi: alfabetisme i alfabetització, estadística escolar, escola pública i privada, educació popular, la formació del Magisteri, educació de les dones, espais escolars, continguts, manuals i mètodes d'ensenyament i corrents pedagògics.²⁹ Malgrat això, encara hi ha mancances significatives de temes que, a poc a poc, comencen a ser estudiats amb més dedicació, com la història del currículum de la qual s'ocupà de manera monogràfica el IX Coloquio nacional de Historia de la educación (1996),³⁰ la història de l'espai³¹ i del temps educatiu, aspectes sobre els quals Antonio

27. RUIZ BERRIO, J. «El método histórico...», p. 149-157.

28. Vegeu les conclusions d'Agustín Escolano en aquest sentit: ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia...», p. 78. Més informació d'Agustín Escolano sobre aquest aspecte a la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Primera década (1982-1991); *Educación y Europeísmo*. De Luis Vives a Comenio. *Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Màlaga, 1993, p. 313-319.

29. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: MECIDE, 1994.

30. UNIVERSIDAD DE GRANADA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE DA EDUCACIÓN. *El Currículum: historia de una mediación social y cultural*. Granada: *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Ediciones Osuna, 1996. 2 v. Cal esmentar un llibre pioner a Espanya: GOODSON, I. F. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

31. A la qual dedicà la part monogràfica la revista *Historia de la Educación* en el número 12-13 (1993-1994), coordinat per Antonio Viñao. Anys abans, Jaume Trilla havia publicat el llibre *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.

Viñao ha donat a conèixer importants treballs,³² la història del llibre escolar amb decisius estudis deguts, entre d'altres, a Agustín Escolano o coordinats per ell,³³ la història de l'escola, tema que aparegué, en la part monogràfica, en el número de 1997 de la revista interuniversitària *Historia de la Educación* coordinat per León Esteban,³⁴ la història sobre la «internalitat» o «intrahistòria» de l'escola³⁵ (història dels mètodes i tèc-

niques d'ensenyament, d'organització, administració, disciplina i exàmens, etc.), la història de l'educació especial,³⁶ de l'educació física —de la qual s'ocupa també la revista *Historia de la Educación*,³⁷ que també ho féu de la història de l'educació infantil,³⁸ sobre la qual ja tenim altres treballs importants—,³⁹ la història de les mentalitats,⁴⁰ la història de l'educació social,⁴¹ etc. Altres temes apareixen encara molt esporàdicament

32. Només esmentaré *Espacio y tiempo. Educación e Historia*. Mèxic: Morelia Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996. I el més recent *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, 1998.

33. Cal destacar l'article «La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire». *Histoire de l'éducation*, núm. 53 (1993), p. 27-45, i la coordinació de la *Historia Ilustrada del libro escolar*, editada per la Fundació Germán Sánchez Ruipérez, en tres volums: I: *Los Manuscritos*; II: *De los incunables al siglo XXVIII*, i III: *Siglos XIX y XX*. Més recents (1997-1998), i editats també per la mateixa fundació, els dos volums de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, que abracen, el primer, des de l'Antic Règim fins a la Segona República i, el segon, de la postguerra a la reforma educativa.

34. També ESTEBAN, L.; LÓPEZ MARTIN, R. *Historia de la enseñanza y de la escuela*. València: Tirant lo Blanch, 1994.

35. Vegeu ESCOLANO, A. «La investigación en Historia...», p. 80-81.

36. La manca d'aportacions sòlides en aquest tema se supleix, de moment, per traduccions d'obres d'autors estrangers, com és el cas del llibre compilat per Barry M. FRANKLIN. *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

37. A la secció monogràfica del número 14-15 (1995-1996), coordinat per Anastasio Martínez i Conrado Vilanou.

38. A la secció monogràfica del núm. 10 (1991), coordinat per Carmen Sanchidrián.

39. Al llibre col·lectiu dirigit per José María BORRÁS LLOP. *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Fundació Germán Sánchez Ruipérez, 1996. Cal afegir l'encoratjador estudi del professor Buenaventura DELGADO. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.

40. Sobre aquest aspecte, les investigacions són encara molt escasses; n'hi ha una, molt recent, que és el llibre de LÓPEZ TORRIJO, M.; PORTELA CARREIRO, M. T. *La educación en la mentalidad popular*. València: Universitat de València, 1997.

41. Àmbit en el qual els estudis comencen a sorgir a l'abric dels plans d'estudi. Cal destacar el llibre de Félix SANTOLARIA. *Marginación y educación. Historia social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1997. Aquest llibre, concebut amb fins didàctics, denota, tot i això, una investigació d'anys que l'allunya del, per altra part útil, oportunisme acadèmic.

en la bibliografia historicoeducativa: és el cas, per exemple, de la història de la transmissió educativa informal, com han assenyalat Ruiz Berrio⁴² i Pere Solà,⁴³ sobre la qual, això no obstant, comptem amb uns quants treballs de relleu,⁴⁴ de la història de l'educació tècnica i professional, de la història educativa del temps present,⁴⁵ etc.

La quantitat de temes, tradicionals o innovadors, que omplen la historiografia historicoeducativa espanyola és ingent. Això, unit als diferents espais als quals fan referència —locals, provincials, regionals, etc.—, conforma un panorama dispers que reclama una labor de síntesi i comparada. Aquesta comparació no s'haurà de circumscriure a l'àmbit de l'Estat espanyol, sinó que, en determinats temes, haurà d'abastar àmbits internacionals, sobretot en un moment històric com aquest en el qual, de mà de la globalitat, del ressorgiment de noves identitats i de les conseqüents noves unitats d'anàlisi (com la unitat món),⁴⁶ es fa necessari,

juntament amb el coneixement de l'espai polític, geogràfic i afectiu més proper al subjecte, l'estudi d'aquests altres espais que permeten una millor comprensió del procés de globalització de les nostres societats.

Però les noves tendències en la investigació històrica comencen a tractar camins que, sense ser absolutament nous i sense haver adquirit encara plena carta de naturalesa en el seu retorn renovat, ofereixen noves possibilitats epistemològiques i temàtiques a la investigació en història de l'educació.

3. Possibilitats de la història política en la investigació historicoeducativa

La història política, el retorn de la qual és fruit d'un nou plantejament epistemològic de la Història i d'una nova reflexió sobre el seu objecte, ha promogut una concepció de la història en què preval l'explicació dels successos basant-se més en les idees que no pas en

42. RUIZ BERRIO, J. «El método histórico...», p. 156.

43. En diverses ocasions, una de les més recents en el VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: «Los factores informales en la historiografía educativa actual». Dins: *Educación y europeoísmo. De Luís Vives a Comenio...*, p. 333-339.

44. Vegeu, per exemple, SANZ FERNÁNDEZ, F. *Educación no formal en la España de la postguerra*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

45. Sorpren, per exemple, que gairebé no s'hagi prestat atenció al franquisme tardà.

46. Antonio Nóvoa recull l'existència d'estudis que ja fan ús d'aquesta unitat global: l'expansió mundial de l'educació massiva, la institucionalització mundial dels currículum escolars, etc. («El pas-sat de l'educació...», p. 268-269).

els fets, i no accepta l'anterior primacia de l'estructuralisme i del funcionalisme en l'explicació causal de la Història; com dèiem a l'inici d'aquestes pàgines, la història política dimensiona, en conseqüència, el fet mental, el protagonisme del subjecte, de la seva voluntat i consciència⁴⁷ i rebutja el determinisme i la despersonalització dels processos històrics; d'aquesta premissa es deriva una conclusió lògica: la intervenció humana és fonamental per explicar la causació històrica, «rehumanitzant» així la mateixa Història.⁴⁸ Aquesta rehumanització implica el reconeixement del protagonisme no tan sols dels grans subjectes de la història política tradicional (Estat, subjectes heroics i figures destacades, elits polítiques, etc.), sinó també de la gent comuna, de vegades fins i tot anònima, a qui aquesta renovada història atorga un protagonisme innegable i insubstituïble. Això no obstant, la recuperació del subjecte i «d'allò que és polític», com els caracteritzava abans, no du la història política a prescindir de les explicacions socials es-

tructurals, sinó que situa ara «la qüestió política» en el nucli de la comprensió històrica; d'aquesta manera, i segons la definició de Patrick Collinson —en cita de Xavier Gil—, la història política és «historia social con la política restituida», amb els polítics inclosos en ella, és «una exposición de los procesos políticos que es también social».⁴⁹

Tot i que no li és aliena la regularitat històrica —analitza també formes i idees recurrents (regulars) al llarg de l'esdevenir històric (temps llarg)—, la història política renovada dóna preferència a l'esdeveniment (temps curt), intrínsecament imprevisible, irregular, perquè és contingent, però que pot adquirir la naturalesa de «temps llarg» quan —com diu René Rémond— l'esdeveniment arriba a construir mentalitats, quan s'instal·la en el record i, una vegada desaparegut aquest, fins i tot perviu «en el inconsciente de la memoria colectiva, donde continuará, no obstante, ejerciendo una influencia insospechada».⁵⁰ D'aquesta manera, la història política es converteix en el

47. Vegeu CRUZ PINA, M. C. «En torno a la nueva historia política francesa». *Historia Contemporánea*, núm. 9 (1993), p. 71.

48. GIL PUJOL, X. «La historia política de la Edad Moderna europea, hoy: Progresos y minimalismo». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate...*, tom III, p. 198.

49. *Ibidem*, p. 196.

50. Vegeu CRUZ PINA, M. C. «En torno a la nueva historia...», p. 63-65. (La cita de R. Rémond, a la p. 66).

«gresol on es forgen els imaginaris»,⁵¹ gràcies sobretot a l'esdeveniment (per exemple, una guerra), que deriva en *cultura política* que, per a Serge Bernstein,⁵² s'expressa per «un sistema de referències en el qual es reconeixen tots els membres d'una mateixa família política, records històrics comuns, herois consagrats, documents fonamentals (encara que no s'hagin llegit mai), símbols, banderes, festes, vocabulari de paraules codificat, etc.» Aquest sistema de referències, de valors i de creences, conforma part de la identitat d'un poble, on es revela l'*ethos* d'una societat i on queda fixada la memòria col·lectiva, i la identitat i l'*ethos* s'encarnen en la *memòria* i en els llocs en què aquesta resideix. Jean-François Sirinelli pensa que la història política obtindrà especials resultats si dedica els esforços a la historiografia de les cultures polítiques i si «se injerta en la història sociocultural, para integrar en su campo de investigación el estudio de las “representaciones” [...] Existe, en efecto, entre lo político y lo cultural, una amplia zona de contacto y de ósmosis, que se puede legítimamente

llamar cultura política. Los valores y creencias de una sociedad, particularmente, están en copropiedad entre la política y la cultura».⁵³ De la cultura política —resultat d'una «alquímia complexa», diu Sirinelli—, formen part les ideologies i la memòria (dates clau, personatges únics, textos, vocabulari propi i, fins i tot, una *sociabilitat particular*), que poden constituir una espècie de «codi» que identifica; la memòria —«cultura» o «col·lectiva»— com a mitjà pel qual es «revisita» el passat és, per a Sirinelli, un «component fonamental» per a la conformació i transmissió de la cultura política.⁵⁴ Cal dir, encara, que Sirinelli suggereix una idea de singular importància per a la història política: el valor que per a ella té l'enfocament de la història de les «representacions», ja que les creences i els valors, que formen part de la cultura política, deriven en alguna mesura de l'àmbit «més obscur» de les representacions col·lectives i de les «mentalitats».⁵⁵ En conseqüència, per a Jean-François Sirinelli, la història de les idees, la memòria, les representacions i la mentalitat col·lectives tenen forts vincles amb la història i

51. PROCHASSON, Ch. «Vingt ans d'Histoire politique en France». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom III, p. 212.

52. BERSTEIN, S. «Les partis». Dins: RÉMOND, R. (dir.). *Pour une histoire politique*, p. 80.

53. SIRINELLI, J-F. «El retorno de lo político». *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 30.

54. *Ibidem*, p. 30-32.

55. *Ibidem*, p. 34.

la cultura polítiques. Però des del moment que s'addueix la cultura política —caracteritzada com a sistema de creences, de valors, de representacions col·lectives, d'elements de cohesió i d'identificació grupal, etc.— com a explicació de processos històrics, necessàriament cal entendre la història política, no ja tan sols com una història de grans fites, sinó també com a una història «popular» que s'acomoda més bé amb «el que és polític», o sigui, amb els molts aspectes que conformen la cultura política.⁵⁶

En la nova història política, en què, com dèiem, la *política* deixa la preeminència a *allò que és polític* o, com vol Le Goff, *al polític* (que a hores d'ara ja no identifiquem només amb el professional de la política), l'objecte bàsic és el poder i les seves manifestacions: poder econòmic, poder ideològic i també poder de l'imaginari, allò que dona a la història política noves fonts d'estudi (iconografies i litúrgies, per exemple),⁵⁷ com veurem després amb més detall. Però abans voldria insistir en una cosa a què ja he fet referència i que em sembla fonamental: la forta relació que hi ha entre memòria, imatge i política. En

efecte; l'aculturació política té lloc a través de diverses agències, entre les quals Pascal Balmand assenyala l'escultura, l'art i la seva relació amb la ideologia, les representacions col·lectives, els factors cohesionants de les distintes famílies polítiques, etc. D'ací que la política es converteixi en «un elemento de la realidad social, tanto a través de les estructures de sociabilidad como a través de los monumentos y la estatuaría»;⁵⁸ no sorprèn, doncs, que el poder polític organitzi segons la seva conveniència les maneres (sobretot la memòria i els seus llocs) a través de les quals la política és percebuda com a realitat i s'arriba a convertir en un fet real. L'escenografia política, els símbols del poder, els monuments, les commemoracions i les festes i la violència ideològica conformen una consciència social, un imaginari col·lectiu, un estat d'opinió pública que arriba a guiar les accions o a aconsellar omissions polítiques i converteixen, així, la percepció política en un fet real que interessa a la història política. La memòria col·lectiva —que és sempre una construcció social, perquè els individus recorden per la seva pertinença a un grup—⁵⁹ recull

56. BALMAND, P. «La renovación de la historia política», p. 258.

57. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française...», p. 158.

58. BALMAND, P. «La renovación de la historia política», p. 263-264.

59. Els interessos i les experiències del qual «modelan las memorias de sus miembros y el hecho de seguir vinculado a ese grupo les ayuda a recordar (mediante referencias al mismo) y a reconstruir

tant la percepció de la realitat com el record del fet real, dels quals la memòria extreu lliçons i aprenentatges⁶⁰ (valoració del record), raó per la qual el poder pretindrà apropiar-se la memòria per transformar-la, silenciar-la o adaptar-la als interessos del present.⁶¹ La memòria es converteix, doncs, en un tema essencial de la història i la cultura política, un tema de poder i del poder al qual es troba associada.

Des de fa unes quantes dècades, la historiografia contemporània sembla abocada a l'estudi de la memòria històrica. És com si existís una compulsió vers el seu estudi, que per ventura té molt a veure amb els processos o les amenaces de pèrdua d'identitat de les nacions i amb els esforços dels subjectes per no perdre la seva. L'apogeu dels nacionalismes pot estar en la base d'aquesta recerca d'identitat a través de la memòria amb el risc inherent d'es-

criure d'una altra manera, o d'inventar, la tradició.⁶² Perquè la memòria històrica és una peça fonamental en la definició de la identitat col·lectiva. D'ací la relació de la memòria amb el poder a la qual al·ludíem. Quan el poder necessita legitimar-se, no tan sols recorre a un passat, sinó al millor passat possible «porqué, naturalmente, no todo pasado es de deseable recuerdo. Así, —diu García Cárcel— la manipulación de la historia empieza per la propia administración de la memoria o del olvido, la proyección focal de la memoria hacia unos determinados temas, personajes o épocas».⁶³ El poder no dubta a manipular la *memòria factual* quan necessita la cohesió de la societat, si la percep fragmentada per memòries dividides (memòria familiar, clandestina, exiliada, etc.), i confecciona una *memòria oficial* que és la que l'escola i altres instàncies

colectivamente sus propias vivencias» (AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial, 1996, p. 38).

60. La memòria —diu Serge Gagnon— és un «poderoso agente de solidaridad social que explica el presente i ofrece lecciones para el futuro, al tiempo que orienta la acción individual y colectiva y fomenta la participación de los hombres en la comunidad» (Citats dins: AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido...*, p. 40-41).

61. Sobre aquest tema, vegeu l'interessant treball de Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ. «Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica. Breves reflexiones sobre la memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936-1939)» Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom II, p. 129-142.

62. Vegeu HOBBSBAWN, E. *Naciones y nacionalismo desde 1780. Programa, mito, realidad*. Barcelona: Crítica, 1991.

63. GARCÍA CÁRCCEL, R. «La manipulación de la Historia». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom I, p. 291-192.

socialitzadores institucionals miraran d'instal·lar en les gents i que dóna lloc a un nou imaginari col·lectiu que eviti el conflicte.⁶⁴ La memòria oficial s'erigirà sobre la resta de memòries, ja sia recreant una memòria nova —a base de silenciar uns fets provocant deliberadament l'amnèsia col·lectiva o la «censura virtual» del passat,⁶⁵ o a base d'hiperdimensionar altres esdeveniments que són objecte, per exemple, de commemoracions—, ja sia reduint-les al silenci fins i tot mitjançant la violència; el desterrament i l'exili són un clar exponent de l'objectiu últim d'aquesta violència i provoquen el desarrelament del penat respecte de la memòria col·lectiva espacial i temporal i, per tant, l'allunyament de la seva identitat i de la solidaritat amb el grup de pertinença, així com la desimplicació i la passivitat política: «Estos dos elementos, espacio y tiempo, son los que hacen que el trauma del exiliado sea doble: por un lado pierde su grupo de referen-

cia que se resquebraja y diluye; y por otro, extravía las imágenes espaciales familiares, los referentes gráficos de lo cotidiano. Además, cuando regresa, al no haber sido socializado en los valores en los que sí lo ha sido el resto de la sociedad durante tantos años, al desconocer la memoria histórica transmitida y contar sólo con la vivida, la ruptura con su generación, con miembros de sus antiguos grupos, con su espacio geográfico, es mucho mayor.»⁶⁶

Fàcilment el lector haurà intuït que l'estudi de la memòria ofereix un ampli ventall de temes per a la història de l'educació. Repassant només els llocs o dipòsits en què s'encarna la memòria i se socialitza la ideologia política, es descobreixen jaciments de temes a penes «tractats» en la nostra dedicació professional, però sí visitats per l'antropologia. Cal recordar, per exemple, tan sols uns quants continuts de l'última tramesa de la monumental obra dirigida per Pierre Nora,⁶⁷

64. AGUILAR FERNÁNDEZ, P. «Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica...», p. 130. Vegeu també el capítol II del seu llibre *Memoria y olvido...*

65. «Entiendo por censura virtual —diu Josep Ramoneda— una serie de mecanismos implícitos y, en cierto modo, espontáneos que reprimen determinados discursos, determinadas palabras porque se considera que es beneficioso para la cohesión social mantenerlos a la sombra, es un instrumento ideológico que interponemos entre nosotros y la realidad para hacerla soportable; la “amnesia política” es un ejemplo de la censura virtual» (RAMONEDA, J. «Lo que no se puede decir». *Claves de la razón práctica*, núm. 55 (1995), p. 37.

66. AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido...*, p. 38.

67. NORA, P. (dir.). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard, 1884-1992. 8 volums integrats en tres parts: «La République», «La Nation» i «Les Franceses». Aquesta darrera part està composta per tres

en la qual s'estudien els llocs que allotgen la memòria (llocs de la identitat), com arxius, dipòsits notariaus, relats de vida, autobiografies, ecomuseus, llocs i monuments de significació simbòlica, imatges, lemes, commemoracions, recorreguts per l'imaginari, etc. Hi ha llocs on es diposita la memòria del saber i de la cultura (biblioteques, museus), de l'escola (museus escolars), en els quals se socialitzen subreptíciament la ideologia (nombre de places i carrers, arquitectura, estatuària urbana, nombres de col·legis, etc.), les maneres de transmetre la memòria (llenguatges, festes i homenatges, ritus i litúrgies, professions, reformes, mites, etc.), els subjectes que produeixen i transmeten la memòria (família, església, col·legis, associacions, etc.). Fer la història d'aquests llocs, formes i subjectes és, en bona part, fer la història de la identitat d'una societat o d'un

grup, per la qual cosa, com recorda Antonio Viñao, els règims totalitaris no han dubtat a recórrer al «memoricidio» per destruir o reduir a l'oblit tot el que s'oposi a la seva visió del passat i de la història.⁶⁸

Així, la repressió exercida durant el franquisme —després del *succés* de la guerra civil— tenia, entre altres, la funció d'esborrar tota aquella memòria que era percebuda com a contrària, llunyana o immediata, sobretot aquesta última, que procedia del règim republicà que substituïa.⁶⁹ Cercà un nou «aprenentatge polític»,⁷⁰ que se sedimentà en el «no-record». Així doncs, al costat dels transmissors del record —els docents— els llocs de la memòria, les biblioteques, els museus, els carrers i les places dels pobles i ciutats —que «se vuelven elocuentes, “hablan” a quien las transita de unos hombres y de unos hechos, activando

volums amb el significatiu títol *Conflicts et partages, Traditions i De l'Archive à l'emblème*, respectivament.

68. VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. Morelia (Mèxic): Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996, p. 35-36.

69. Vegeu FERNÁNDEZ SORIA, J. M. *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. València: Tirant Lo Blanch, 1998, especialment el capítol V.

70. Aquest aprenentatge es produeix especialment després de crisis profundes en l'aspecte polític, social o econòmic, després de les quals la gent modifica les seves maneres de fer i de pensar, les idees i les estratègies. L'experiència soferta en situacions extremes es converteix així en un fort condicionant per al canvi d'idees i conductes i, en conseqüència, una font per a l'aprenentatge, en aquest cas, de l'aprenentatge polític (vegeu BERMEJO, N. «Democracy and the Lessons of Dictatorship». *Comparative Politics*, núm. 3 (1992), p. 273-291, i per a les idees recollides en aquesta nota, la p. 274). En el període de referència aquest aprenentatge afectà no tan sols els actors polítics, sinó tota la gent.

su memoria e impidiendo el olvido con su estática presencia»⁷¹ també eren purgats; les biblioteques —fins i tot les particulars— eren depurades;⁷² els llibres, purgats o cremats;⁷³ els noms dels centres d'ensenyament, evocadors de persones o esdeveniments representatius de «falsos valors», eren substituïts per altres emblemàtics de les noves idees; les joguets literàries (còmics, contes, etc.) s'adaptaven a les noves exigències reflectint-les o mitificant-les, però contribuïen, en definitiva, a reforçar-les; les festes i commemoracions escolars republicanes de caràcter cívic eren substituïdes per altres de to heroic i religiós (dia del Caudillo, del Valor, de

la Hispanidad, de la Fe, del Dolor, de la Canción, de la Independencia, etc.); la llengua, vehicle en el qual viatja la memòria, si era portadora d'un passat diferent a l'«espanyol», es prohibia i era encalçada; també foren perseguïdes les formes del record, que eren purificades i adaptades a la nova situació: els símbols escolars, les lliçons pedagògiques, els canvis en l'ensenyament, el llenguatge, l'estètica, etc. s'adaptaren a altres requeriments; fins i tot els noms dels enemics, o que en recordaven les idees (noms propis com Fraterno, Libertero, Floreal, Armonía, Iñaki, Kepa, Koldobika, etc.),⁷⁴ eren esborrats de la memòria col·lectiva en un extremat in-

71. MADALENA CALVO, J.I.; ESCUDERO, C.; PRIETO ALTAMIRA, A.; REGUILLO, J.F. «Los lugares de Memoria de la Guerra Civil en un centro de poder: Salamanca, 1936-39». Dins: ARÓSTEGUI, J. (coord.). *Historia y Memoria de la Guerra Civil. Encuentro en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León: Consejería de Cultura y Bienestar Social, 1988, vol. II, p. 511. Aquesta qualitat d'eloqüència —de parlar— referida als carrers, als seus noms i símbols, es pot aplicar a una biblioteca, a un museu, etc.

72. Vegeu-ne un exemple a CANAL I MORELL, J. «Franquisme i repressió cultural. Les depuracions a la biblioteca popular d'Olot (1939-1940)». Dins: DIVERSOS AUTORS. *L'Època franquista. Estudis sobre les comarques gironines*. Girona: Quaderns del cercle, 1989, p. 109-124. Hi ha una relació de les obres retirades de la sala de lectura de la biblioteca, entre les quals consten, com era d'esperar, les escrites en català i les de caràcter nacionalista català, republicà, obrerista, marxista, rus, etc. (p. 117). És interessant, a més, l'índex de llibres demanats i de lectors des de 1931 fins a 1951: és molt destacable la baixada d'ambdós indicadors durant el franquisme, i que contrasta amb la dinamització en els moments més àlgids de la Guerra Civil i de la República reformista.

73. En data tan simbòlica com el 2 de maig de 1939, se celebrà a Madrid una «Fiesta del Libro», que consistí en la crema de llibres a manera de pira simbòlica de tot el que calia destruir; el diari *Arriba*, ho explicava així: «Con esta quema de libros también contribuimos al edificio de la España Una, Grande y Libre. Condenamos al fuego a los libros separatistas, liberales, marxistas, a los de la leyenda negra, anticatólicos, a los del romanticismo enfermizo, a los pesimistas, a los del modernismo extravagante, a los cursis, a los cobardes pseudocientíficos, a los textos malos, a los periódicos chabacanos.» (Citat a: ABELLA, R. *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid: Temas de Hoy, 1996, p. 27).

74. Són considerats «anomalías registrales» atesa la «morboza exarcebación» de sentiments que «entrañan una significación contraria a la unidad de la Patria» (Ordre 18-maig-1938).

tent de desnaturalitzar els qui els portaven; una desnaturalització que arribà fins a l'extrem que els fets tinguts per menyspreables eren comesos per figures sense nom (les «turbes» generalment) i la guerra semblava haver-se fet contra forces anònimes només identificades pel seu color (els rojos) i pels seus abusos que, al capdavall, varen servir per legitimar una nova memòria social amb la qual es pretenia crear un imaginari col·lectiu nou.

Però no s'esgoten aquí els temes d'investigació derivats de la història política. La impossibilitat d'aturar-nos en tots ens obliga a fer-ne tan sols una succinta enumeració. Els fenòmens electorals, amb els seus plantejaments, promeses o oblits educatius, els partits

polítics (mediadors entre la política i les aspiracions socials), les associacions i les seves funcions de formació, oposició, socialització i/o pressió política, reclamen l'atenció de l'historiador de l'educació; la família com a agència de socialització, conformació o de resistència als valors polítics;⁷⁵ la incidència en la política educativa de canals no institucionals (grups de pressió de diversa índole); la història comparada de les polítiques educatives; la biografia de polítics i de figures clau en la política educativa, un territori gairebé no transitat des de l'àmbit de la història de l'educació⁷⁶ que, això no obstant, està coneixent avanços importants a través de la nova biografia política⁷⁷ i que tan clarificador resultaria per respondre a les

75. José María Maravall, en el llibre *Dictadura y disenso político* (Madrid: Alfaguara, 1978), ha examinat com influeixen algunes famílies en la reconducció educativa dels fills amb actituds i conversacions tolerants, lectures orientades, elecció de col·legis privats laics i elitistes, viatges a l'estranger, etc. Per la seva banda, el professor Murillo escriu, el 1967, que la nostra socialització és quasi exclusivament familiar, i que pateix, en conseqüència, d'homogeneïtat, ja que les famílies, per les seves pròpies peculiaritats —composició, maneres de pensar, etc.— i per la seva quantitat, tenen un component necessàriament particularista i heterogeni que convenia al pensament dissident (Vegeu MURILLO, F. «La familia y el proceso de socialización». *Anales de Moral Social y Económica*, vol. 14, 1967).

76. Disposem de sòlides biografies de figures importants de la pedagogia, com els recents treballs d'Eugenio M. Otero Urtaza sobre Cossío, dels quals destaquem *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: CSIC: Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes, 1994. Malgrat això, no en tenim de personatges la trajectòria política dels quals, les relacions amb altres persones i grups, les condicions en què prengueren les decisions, etc., podrien il·luminar en gran manera aspectes decisius d'una determinada política educativa (Rodolfo Llopis, Marcelino Domingo o Joaquín Ruiz Jiménez en serien tan sols tres exemples).

77. Així, el llibre de J. H. ELLIOTT. *El Conde-Duque de Olivares: el político en una época de decadencia*. Barcelona: Crítica, 1991, en què es mostra l'exposició de tota una època, valent-se d'un «personatge-cim» com és el favorit de Felipe IV; o el treball de Manuel FERNÁNDEZ ÁLVAREZ. *Felipe II y su tiempo*. Madrid: Espasa, 1998. Aquest darrer és molt més que una biografia de l'Àustria: entorn del

moltes preguntes que té plantejades la política educativa; així, per exemple, què féu que Azaña dugués a terme aquella política religiosa tan fonamental per a l'educació? Quina responsabilitat hi tingué el passat o la formació cultural de l'estadista republicà?⁷⁸ La biografia, conseqüència del retorn del subjecte al qual atorga singularitat en l'esdevenir històric, ajuda a tornar-li el protagonisme i a reconèixer-li'n la voluntat, la que l'encadenà «a una família, a una religió, a una idea econòmica para desarrollarla con su actividad, o a una lucha contra ella; a una sociedad porqué había nacido en ella y se quedó, o a otra porqué le gustó más que la suya o le brindó más oportunidades; a un ideal, a una patria, a un grupo sub o supranacional [...] explicar, en definitiva, la historia como el hacerse i el hacer de cada persona, i qué novedades trajo eso al mundo».⁷⁹ Així entesa, és una biografia diferent a la tradicional —preocupada tan sols pels grans homes—

perquè, com assenyalarem en l'epígraf següent, permet d'observar els problemes a través de la vida de personatges a l'ombra d'un mestre, per exemple, que, com a representant d'una classe, categoria o època, pot mostrar altres dimensions d'una situació o d'un problema.

Un altre tema quasi absent de la historiografia és el de l'Estat. Un dels seus millors estudiosos, Bartolomé Clavero, assegura que l'Estat contemporani és «el gran ausente y el grandísimo presente de esta historia de las instituciones políticas. Porqué adviértase [...] no ha venido todavía esta historiografía a ocuparse del Estado contemporáneo, de nuestro Estado, del Estado simplemente».⁸⁰ Els historiadors de l'educació també pateixen aquesta mancança, però entre les seves preocupacions no sembla figurar-hi l'estudi de l'Estat, molt poc atès en el seu funcionament, en les dimensions institucionals i constitucionals i en l'anàlisi interna de les forces que hi

monarca i en 984 pàgines dibuixa una completa visió de l'època, de l'Estat i dels seus instruments, de les estructures socials, etc.

78. Precisament poso l'exemple d'Azaña, una de les figures més esplèndidament biografiades en qualitat i quantitat. Cal destacar la biografia (potser la millor) escrita per Santos JULIA. *Manuel Azaña, una biografía política. Del Ateneo al Palacio Nacional*. Madrid: Alianza Editorial, 1990; però cap dels seus biògrafs no se li ha apropiat des de la història de l'educació.

79. COLOMER PELLICER, F. «Biografía y cambio social: la historia que estamos viviendo». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom III, p. 168.

80. CLAVERO, B. «Debates historiográficos en la historia de las instituciones políticas». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia. Terceras Jornadas de Estudios Históricos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1993, p. 209.

ha. I certament sorprèn que la historiografia institucional gairebé ometi l'Estat entre els seus temes d'investigació precisament en una època en la qual l'Estat tradicional és objecte de tants encalçaments; potser són els problemes d'identitat nacional els que expliquen l'absència de línies d'investigació en aquest sentit. La identificació tradicional de l'Estat amb la nació tal vegada no sigui aliena a la manca historiogràfica que assenyallem. La qual cosa, d'altra banda i en qualsevol cas, ens priva de treballs sobre l'Estat, unitat d'anàlisi que permetria la visió de conjunt i la unitat de sentit, tan necessàries, i l'aconsellable anàlisi comparada amb altres Estats.⁸¹

4. Possibilitats de la història de la quotidianitat en la Història de l'Educació

El retorn del subjecte insisteix en el fet que els homes i les dones —tant prominents com anònims, però sobretot aquests darrers, perquè als primers ja

se'ls havia reconegut el protagonisme des d'antic— fan la seva pròpia història. I la fan dia a dia, en unes condicions materials, experiencials i axiològiques individuals o grupals, tant en la quotidianitat professional i pública com en la familiar i privada. És un quefer històric en el qual afloren comportaments socials, maneres de vida i sistemes de valors, sovint allunyats de l'estructura oficial dominant, però també de vegades desitjosos de coincidir amb el sistema de dominació, fet que permet a l'historiador de captar complicitats i resistències de la «gent corrent» amb el poder, d'apreciar la funció política de l'Estat, els processos de construcció de la identitat nacional, la conformació de nous imaginaris.⁸² M'estic referint a les possibilitats que ofereix el concepte «Alltagsgeschichte» (història de la vida quotidiana), que defuig les «explicacions» i les anàlisis històriques basades en les estructures i en l'estudi de l'alta política per centrar-se en la «comprensió» de les *pràctiques* de la gent, de la multitud.⁸³ «La

81. Serien desitjables més treballs del tipus de l'edició preparada per Gabriela OSSENBACH SAUTER; Manuel de PUELLES BENÍTEZ. *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED, 1991. I l'inici d'altres que estableixin les similituds i diferències, per exemple, entre els règims alemany, italià i espanyol a l'època dels totalitarismes.

82. Vegeu WALTON, J.K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana en Inglaterra 1850-1940». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 16.

83. La diferència entre «comprensió» i «explicació» l'estableix així Antonio Morales Moya: «la "comprensió" exige que el historiador se ponga "en el lugar del sujeto de la acción", se "introduzca bajo su piel y averigüe sus motivos" [...] "Precisemos que colocarse en el lugar del sujeto de la acción,

pràctica —diu Alf Lüdtke— hace alusión a las formas en que los hombres se apropian de las condiciones en las que viven, producen experiencias, utilizan modos de expresión e interpretaciones —y las asumen nuevamente por su parte. En el proceso de apropiación los agentes se convierten en actores que interpretan y se muestran, presionan o rechazan.»⁸⁴ Indagar en *les pràctiques com a apropiació*, observar i *comprendre* la quotidianitat dels comportaments socials en els quals aquelles pràctiques tenen lloc, em sembla necessari per emprendre anàlisis històriques de la realitat interna de l'escola més atentes al qualitatiu que al quantitatiu, perquè la realitat —també òbviament l'escolar— està travessada per altres pràctiques, sovint gairebé invisi-

bles, el coneixement de les quals en permet una més exacta apreciació. I això fa possible la reconstrucció de la història perquè, entre altres qualitats, aquesta anàlisi facultava la revisió de la imatge dels subjectes històrics a través de les seves pràctiques socials i professionals. En un treball recent sobre la depuració del magisteri primari durant el franquisme,⁸⁵ en el qual utilitzem tant la història oral com del gènere, de la família i de les representacions, històries de vida i autobiografies, etc.,⁸⁶ tinguérem ocasió de detectar noves imatges dels mestres —subjectes històrics— que influeixen en la intrahistòria de les seves escoles i poguérem conèixer, i comprovar en diversos casos, com els mestres anaven interioritzant i aprenent les exigències del vencedor

comprender, sólo tiene sentido si se trata de actores individuales, al no ser posible situarse en el lugar de una clase o de un pueblo [...] Se trata de poder comprender 'desde dentro' la realidad estudiada, instalándonos mentalmente en el lugar de los sujetos de la acción social, asociándonos a sus sentimientos, adoptando su personal representación de los hechos". La comprensión "permite entender lo singular, no sin utilizar conceptos, pero sin deducir tal caso singular [...] de un sistema hipotético-deductivo. En cambio, la explicación supone una ley o al menos un cierto orden regular de los hechos". La literatura de una época puede ayudar a comprenderla, pero da explicaciones que sólo pueden proceder de la aplicación de métodos de análisis» (MORALES MOYA, A. «Biografía y narración en la Historiografía actual». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia...*, p. 234-235).

84. LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores. "Alltaggeschichte" en Alemania». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 49.

85. FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLÓ DÍAZ, M.C. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. València: Institució Alfons el Magnànim, 1999.

86. Per ventura sigui per l'amplitud d'àmbits que l'historiador necessita visitar per detectar aquestes pràctiques, que n'hi ha que engloben la història de la vida quotidiana sota el rètol més genèric d'història sociocultural (vegeu CASTELLS, L. «"Introducción" a la historia de la vida cotidiana». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 12).

que els mestres, al seu torn, conver-
tien en noves pràctiques quotidianes
en l'espai escolar (procés d'apropia-
ció).⁸⁷ En aquesta investigació pogué-
rem observar resistències al vencedor,
i també col·laboració amb els domi-
nadors i la consegüent acceptació de
les seves directrius pedagògiques que
anaven des de la desmemòria del pas-
sat (autoesborrat conscientment i in-
conscientment de la memòria) fins a
la formació d'una memòria nova que
coincidís amb l'oficial, amb el pas pre-
vi per un nou aprenentatge polític que
desembocà en un altre imaginari
col·lectiu possibilitador d'una existèn-
cia sense sobresalts; descriguérem
conductes de delació entre els matei-
xos mestres i denúncies dels veïns
contra els mestres dels seus fills, i
també en altres casos suport del veï-
nat a la seva tasca docent; observàrem
com s'aconsegueix imposar el domini
des de dalt i com aquest domini es
coprodueix des de baix mitjançant el
col·laboracionisme dels docents, però
sense perdre de vista raons tant de
supervivència com de recerca d'una
vida millor; descriguérem també com
en situacions excepcionals les vícti-
mes (en aquest cas els mestres depu-
rats) es desmitificaven i en altres, les
menys freqüents, resultaven enalti-

des. La història de la vida quotidiana
se'ns presentava com una exigència
per a l'estudi dels actors escolars, en
concret del Magisteri depurat, de les
pràctiques de resistència i del procés
de construcció de la seva pròpia histò-
ria enmig de la coacció ideològica i
política, de com en ocasions aquesta
construcció i resistència derivà en un
model pedagògic diferent de l'exigit
pel vencedor. Respecte d'això, cal re-
cordar alguns estudis que a França, a
Alemanya i a Itàlia s'han efectuat so-
bre les actituds, la cultura i el compor-
tament dels mestres en situacions de
conflicte greu en les quals es posà a
prova la seva influència sobre les
consciències dels alumnes. Així, men-
tre a Itàlia i a Alemanya el resultat és
desfavorable per als docents el col·la-
boracionisme dels quals amb el règim
polític els fa sospitosos de ser agents,
respectivament, del feixisme o del na-
zisme, a França, Jacques i Mona
Ozouf han dirigit una investigació
basada en els testimonis de quatre mil
mestres que havien exercit la profes-
sió abans de 1914; la seva memòria
informa de la lluita per la laïcitat, del
compromís polític, de l'ensenyament
cívic dirigit a uns escolars davant els
quals mostraven els trets essencials
del republicanisme francès a què in-

87. Si bé aquest és un tema que encara està pendent d'una investigació més profunda.

tentaven convertir-los.⁸⁸ En el nostre cas encara no podem donar una resposta sòlidament fundada sobre la manera en què es produí la resistència, que sabem que existí, per escassa i tímida que fos, des de la cultura escolar fins a l'ordre dictat pel general Franco o la mantinguda contra el règim republicà anterior, que encara està per investigar. També està reclamant un profund estudi la relació que guarda amb el discurs polític i pedagògic la consciència de classe del docent i la seva vida quotidiana en l'àmbit escolar, familiar i associatiu, i això és singularment important perquè en aquests escenaris és on més intensament es produeix l'aprenentatge polític i on, en major grau, es generen processos d'apropiació de les pràctiques socials i professionals.⁸⁹ És més que una hipòtesi afirmar que els qui fan les reformes escolars emanades des del poder

són els docents, és a dir, la pràctica; no hi ha cap dubte que per analitzar la correlació entre la proposta i la realitat és útil conèixer les col·laboracions o resistències dels docents, apropar-se a la seva vida quotidiana, reparar en les seves actituds i en les accions que conformen hàbits mentals i, per tant, també professionals. Quina interacció es produeix entre un esdeveniment històric —com, per exemple, la Guerra Civil espanyola de 1936— i les estructures de la vida escolar quotidiana del magisteri de postguerra?

En altres àmbits de treball la història sociocultural ha mostrat també els seus fruits, per exemple, en els estudis sobre la conformitat i resistència popular al Tercer Reich,⁹⁰ en les formes en què es manifestà «la resistència de la cultura obrera y popular al fascismo italiano en el imaginario colectivo» a través de l'estudi de les

88. OZOUF, J.M.; AUBERT, V.; STEINDECKER, C. *La république des instituteurs*. París: Gallimard: Le Seuil, 1992. Per a Alemanya, BÖLLING, R. *Volksschullehrer und Politik*. Göttingen, 1978. I per a Itàlia, DEI, M. *Collecto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bolonya, 1994 (citats a COMPÈRE, M.M. *L'histoire de l'éducation en Europe...*, p. 250-252).

89. Les formes de sociabilitat han manifestat la gran importància que revesteixen per a les investigacions sobre la vida quotidiana: «son las culturas asociativas y las prácticas en cierta medida formalizadas de las relaciones interpersonales, las más adecuadas para compendiar el análisis tanto de aspectos de historia social como de la cultura y la vida de sociedad, esto es, el complejo de las ocasiones informales y de las redes asociativas, a menudo institucionalizadas, en el marco de relación entre los individuos, dentro y entre los grupos» (RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana en la historiografía italiana». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 97-98; la cita a la p. 97).

90. Vegeu el magnífic treball de LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores...», p. 49-69.

autorepresentacions —«memorias de sí mismo»—, del folklore, de l'anàlisi literària dels textos, etc.⁹¹

Naturalment, l'enfocament de la història sociocultural o de la vida quotidiana⁹² s'estén també a les pràctiques socials dels dirigents i estadistes. En els interrogants que a continuació es planteja Alf Lüdtke com a arguments a favor de la història de la vida quotidiana dels grans homes, el lector pot substituir uns quants noms i situacions per altres de la nostra història i política educativa i convindrem en la utilitat d'aquestes anàlisis: «¿Qué experiencias y sensaciones posibilitaron o completaron los propósitos programáticos de Bismarck cuando tomó la iniciativa de introducir el derecho de voto (masculino) general en el imperio alemán en 1871? ¿Cómo era la vida cotidiana de los ministros y generales que en el verano de 1914 tomaron o aceptaron decisiones en favor de la

guerra? ¿Qué caracterizaba la vida cotidiana de los directores de fábrica? [...] ¿Cómo estaban relacionadas las experiencias en el despacho y en su residencia con la racionalización del trabajo de oficina y de maquinaria?»⁹³

La història de la vida quotidiana disposa de moltes fonts, i n'hi ha que (com és el cas, per exemple, de les enquestes socials, dels relats novel·lats sobre altres cultures, i de la premsa local) són «de relativo valor» per a uns⁹⁴ i qüestionables per a altres;⁹⁵ n'hi ha també, això no obstant, que conciben major atenció, com les fonts orals (històries de vida, entrevistes) i les escrites: cartes, autobiografies —que permeten a l'historiador de reconstruir les vides individuals i seguir-ne les evolucions en la configuració de la identitat dels subjectes històrics—, memòries i diaris que fan possible visitar la quotidianitat de l'escola,⁹⁶ la utilitat de la qual també s'ha discutit

91. RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana...», p. 90.

92. El lector m'ha de permetre no fer ara distincions entre ambdues accepcions i que el remeti a la nota 86.

93. LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores...», p. 51.

94. FOLGUERA, P. «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 165.

95. Qüestionables sobretot si no s'interpreten des de noves maneres (WALTON, J.K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana...», p. 22-23).

96. Podem citar MEDIO, D. *Diario de una maestra*. Barcelona: Destino, 1961; ALDECOA, J.R. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1990; JANER MANILA, G. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona: Galba, 1975; ORTÉS, J. *Vivencias de una maestra*. Madrid: Narcea, 1998; SÁNCHEZ ARBÓS, M. *Mi diario*. Mèxic: Tip. La Mercantil, 1961 (agraeix a Antonio Viñao que m'hagi proporcionat aquest diari).

molt, però que, tanmateix, com assenyalava Walton, «son fuentes cualitativas que nos ayudan a recuperar la textura de la vida cotidiana de los individuos, y nos ofrecen vías esenciales en el análisis de las cambiantes definiciones y modelos de representación de la propia identidad».⁹⁷ Especial reconeixement té la biografia, gènere de narració històrica per excel·lència, a la qual ja ens hem referit més amunt i que, com ja hem dit, s'està recuperant des d'altres supòsits més d'acord amb el renéixer del subjecte i de la qüestió política. La nova biografia tracta d'estudiar «las élites como importantes agentes de los cambios sociales. Y se trata también de esa “biografía cuantitativa o social” —la “prosopografía”— que permite reunir y confrontar biografías individuales pertenecientes a grupos unidos por intereses y prácticas semejantes, que nos ayudan a conocer el papel desempeñado en determinadas épocas por una serie de personajes, conocidos o no. Y es, en definitiva, la biografía de las gentes de a pie —pobres y desconocidas muchas veces— con sus sentimientos y comportamientos».⁹⁸ Conèixer els protagonistes de l'esdevenir històric, la seva consciència i personalitat, les seves idees i pautes morals, els sentiments, l'autopercepció que tenen de la seva posició en la societat de la qual formen part, equival en bon grau a apropar-nos a l'imaginari i a la mentalitat de la societat en la qual una persona s'integra, a les referències que aquesta individualitat té del col·lectiu social, i això es converteix en un coneixement necessari per a l'historiador, si vol mesurar aquesta societat amb els patrons dels qui la componen i no amb els de la nostra època.⁹⁹ Coneixent la vida de «gent poc important», l'historiador rebrà notícia de com es perceben, socialitzen, apropien o rebutgen determinades decisions i polítiques, com s'instal·len en l'imaginari col·lectiu o com aquest adopta, davant d'elles, una actitud de manifesta o oculta resistència. La biografia sempre fa referència al subjecte —al poderós o al qui sofreix el poder i les conseqüències— en relació amb altres, és a dir, amb la societat. Per això en la nova biografia també té cabuda la «*contramemòria* dels exclosos i dels *sense història*», la qual cosa és, a més, com ja hem dit, signe del «proce-

nistes de l'esdevenir històric, la seva consciència i personalitat, les seves idees i pautes morals, els sentiments, l'autopercepció que tenen de la seva posició en la societat de la qual formen part, equival en bon grau a apropar-nos a l'imaginari i a la mentalitat de la societat en la qual una persona s'integra, a les referències que aquesta individualitat té del col·lectiu social, i això es converteix en un coneixement necessari per a l'historiador, si vol mesurar aquesta societat amb els patrons dels qui la componen i no amb els de la nostra època.⁹⁹ Coneixent la vida de «gent poc important», l'historiador rebrà notícia de com es perceben, socialitzen, apropien o rebutgen determinades decisions i polítiques, com s'instal·len en l'imaginari col·lectiu o com aquest adopta, davant d'elles, una actitud de manifesta o oculta resistència. La biografia sempre fa referència al subjecte —al poderós o al qui sofreix el poder i les conseqüències— en relació amb altres, és a dir, amb la societat. Per això en la nova biografia també té cabuda la «*contramemòria* dels exclosos i dels *sense història*», la qual cosa és, a més, com ja hem dit, signe del «proce-

97. WALTON, J. K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana...», p. 27.

98. MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico...*, p. 104; MORALES MOYA, A. «Biografía y narración en la historiografía actual». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia...*, p. 239.

99. Vegeu COLOMER PELLICER, F. «Biografía y cambio social...», p. 169-170.

so de «individualización» de masas» i símptoma que l'aparició de les memòries de la gent subalterna —«banco de la memoria o vivero de la memoria»— percep que el «deslizamiento de los archivos de clase a los archivos del yo parece algo más que una tendencia».¹⁰⁰

En aquestes i altres fonts de les quals es val la història de la vida quotidiana, la història de l'educació troba un valuós i variat jaciment de nous temes de treball, als quals hem d'afegir, en aquest lleuger repàs, l'oci cultural del qual també es nodreix aquella història; així, en el nostre temps, el consum lector, teatral, cinematogràfic, esportiu, etc., són aspectes que la història socio-cultural ja ha començat a desvelar.¹⁰¹

5. Concloent per començar

El nucli fonamental d'aquest treball se situa en la necessitat d'atendre la recu-

peració del subjecte i de la política com la seva pràctica. Això, que en si no és pas una qüestió nova, sí que presenta notorietat per l'auge que un i altra van adquirint i per la nova lectura que es fa del retorn. El fet que estigui lligat a factors sociopolítics d'actualitat, que hem assenyalat, no hauria de fer d'aquesta tornada del subjecte i de la qüestió política una moda, ans al contrari. Com ha quedat dit a l'inici, hauria de convertir-se en una finalitat constant si es pretén que la Història en general, i la de l'Educació en particular, tingui aquesta funció cívica que apuntava. El problema resideix en la dificultat de delimitar el concepte «política»/«político», com s'adverteix en aquest mateix treball, en el qual fins i tot és difícil d'apreciar una separació nítida entre allò que és polític i alguns àmbits i fonts de la història de la vida quotidiana. Sembla que tota activitat humana hagi de desembocar en l'òrbita de la política,¹⁰² fet que planteja

100. RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana...», p. 94 i 96.

101. Com ha fet Jesús A. Martínez Martín en el llibre *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*. Madrid: CSIC, 1991, en el qual estudia l'evolució del públic lector entre 1833 i 1868 i es deté en el factor consum, a partir de la reconstrucció de les biblioteques particulars madrilenyes a l'Archivo Histórico de Protocolos de Madrid. Aquest llibre complementa, cronològicament, l'estudi de Jean-François Botrel (Madrid: Casa de Velázquez, 1988) sobre la difusió del llibre a Espanya entre 1868 i 1914. Tot i que aquest article no és una revisió bibliogràfica ni pretén donar compte de la producció literària sobre els temes que hi apareixen, no vull deixar d'assenyalar aquí l'aparició del llibre, sota la direcció de Guglielmo Cavallo i Roger Chartier *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. I el coordinat per Agustín Escolano *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

102. François-Xavier Guerra assenjala, com d'altres també ho fan, que les formes de sociabilitat, la formació d'ideologies, els discursos polítics, el predomini de grups o d'individus en la societat, les

dificultats per a la definició, fonts i metodologia, entrebancs, en suma, per a la seva identitat. Que la qüestió política afecti tant els centres de poder i els «personatges importants» com la gent corrent i les seves pràctiques, fa que el territori de la política s'hagi expandit fins a l'extrem que els historiadors analitzin les relacions de poder no tan sols en les institucions pròpiament de l'Estat, sinó també en l'escola i en la mateixa família. Això fa que Peter Burke es preguntí amb total pertinença que «si la política està en todas partes, ¿qué necesidad hay de historia política?».¹⁰³

Aquestes pàgines no han volgut situar en aquesta qüestió un dels seus punts nuclears, sinó en el que la història política pugui tenir de «centre», de «cruïlla» davant l'ampliació de l'univers històric i dels seus camps d'estudi i davant les múltiples ciències que con-

flueixen en la investigació històrica. La història política, ciència interdisciplinària i estructurant, ciència-síntesi —entesa com a «convivencia de saberes y, por ello, como una forma más de convivencia de posiciones diferentes»¹⁰⁴— completada amb les aportacions de la història de la vida quotidiana —història sociocultural—,¹⁰⁵ podria ser un punt de partida sota el rètol d'«història sociopolítica»¹⁰⁶ vers aquesta història total que encara apareix com a utòpica?

Aquestes ratlles han pretès ser el resultat de l'enteniment que la història política està integrada pel subjecte com a actor històric autònom, amb voluntat pròpia, però també immers en altres grups (associacions, partits, etc.) als quals està lligat; un grup que funciona com a «actor col·lectiu» —no «abstracte»— que, en frase de François-Xavier Guerra, estructura i aglutina els compo-

mentalitats, imaginaris, representacions, universos mentals, comportaments i pràctiques culturals, etc., són àmbits que «no pueden considerarse directamente historia política, pero todos, de una manera o de otra, abordan el campo de lo político, es decir, lo concerniente a la organización y al gobierno de una sociedad determinada, a sus sistemas de autoridad, a sus valores e imaginarios subyacentes, a sus comportamientos específicos» (GUERRA, F.-X. «El renacer de la historia política: razones y propuestas». Dins: *New History, Nouvelle Histoire...*, p. 229).

103. BURKE, P. «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro». Dins: BURKE, P. (ed.). *Otras formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1993, p. 12.

104. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto». Dins: *New History, Nouvelle Histoire...*, p. 23.

105. Michael Kammen proposa la idea de cultura, en el sentit més ampli, com a base aglutinant dels distints enfocaments històrics («Extending the Reach of American Cultural History». *American Studies*, 29 (1984), p. 19-42; citat per Peter Burke. «Obertura...», p. 37).

106. Demanda que també es fa A. NÓVOA «La nouvelle histoire américaine de l'éducation...», p. 37-41.

nents «por vínculos estables de un cierto tipo», per «las propias formas de autoridad y de legitimidad, reglas de funcionamiento interno, lugares y formas de sociabilidad, valores, imaginarios, lenguajes y comportamientos que les son propios; la conciencia de una pertenencia común, con una historia y una memoria colectivas —ya sean reales o construidas».¹⁰⁷ Amb això vull ressaltar la «dimensión individual del hecho social» en expressió d'Andrés-Gallego.¹⁰⁸ No tan sols això. La indisso- lubilitat de l'«home polític» i de l'«home econòmic» —en el sentit que les estructures condicionen el protagonisme històric de l'ésser humà, però no el determinen— ha de ser un referent per a la nova història política com vol Le Goff,¹⁰⁹ del qual Eric Hobsbawn recorda aquestes paraules que l'historiador britànic completa amb la seva opinió, que subscriu: «Como un eminente analista, Le Goff señaló, hace varios

años, “la historia política volvería de modo graduado con todas sus fuerzas tomando prestados los métodos, el espíritu y el planteamiento teórico de las mismas ciencias sociales que la habían empujado a un segundo plano”.¹¹⁰ La nueva historia de hombres y mentes, ideas y acontecimientos cabe verla com algo que complementa —en vez de suplantar— el análisis de estructuras y tendencias socioeconómicas.»¹¹¹

La història política de l'educació, generalment de temps curt, té un formidable suport en les aportacions de la politologia i de la sociologia, que potser hauria d'incorporar al propi discurs. Potser caldria, fins i tot, plantejar-se si la història de l'educació no hauria d'atorgar més atenció a *la qüestió política*. Però pot ser que això requereixi que els historiadors de l'educació comparteixin el seu professionalisme amb posicions de compromís polític, no necessàriament partidista.

107. GUERRA, F-X. «El renacer de la historia política: razones y propuestas...», p. 236 i 237.

108. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto...», p. 21.

109. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française...», p. 158.

110. LE GOFF, J. «Is Politics Still the Backbone of History?». Dins: GILBERT, F.; GRAUBARD, S.R. (ed.). *Historical Studies Today*. Nova York, 1972, p. 340.

111. HOBSBAWN, E. «Sobre el renacer de la narrativa» Dins: *Sobre la Historia...*, p. 193.