
Fonaments històrics de l'educació social

PID_00270264

Xavier Laudo Castillo
Andrés Payà Rico

Temps mínim de dedicació recomanat: 4 hores



Xavier Laudo Castillo

Professor titular d'Història de l'Educació Social i Fonaments Històrics de l'Educació a la Universitat de València. Al llarg dels darrers 20 anys ha estat professor i investigador a la Universitat de Barcelona, on va rebre el Premi Extraordinari de Doctorat, a la Universitat Oberta de Catalunya, a la UNED i a la Universitat de Girona.

Andrés Payà Rico

Doctor en Pedagogia (2006). Professor titular a la Universitat de València i professor consultor a la Universitat Oberta de Catalunya. Docent del doctorat en Ciències Pedagògiques de la Universitat de Bolonya. Coeditor de la revista "Espacio, tiempo y educación" i membre del consell editorial de les revistes "Educació i Història. Revista d'història de l'educació" i "História da Educação".

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Asun Pié Balaguer

Primera edició: setembre 2020
© Xavier Laudo Castillo i Andrés Payà Rico
Tots els drets reservats
© d'aquesta edició, FUOC, 2020
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit del titular dels drets.

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. L'enfocament hermenèutic de la història de l'educació social: circularitat, distància i prejudici	7
2. Paradigmes historiogràfics	9
3. La importància d'allò lingüístic: els imaginaris socials, la història conceptual i contextual	12
3.1. L'imaginari social	12
3.1.1. La mediació lingüística i el criteri de validesa d'una interpretació	14
3.1.2. Història conceptual i història contextual	17
3.1.3. Implicacions teòriques per a la lectura i l'escriptura de textos d'història de l'educació social	19
3.2. Utilitat de la història de l'educació social: cinc possibilitats de la història per a les preguntes del present	20
3.2.1. La història <i>magistra vitae</i> clàssica	20
3.2.2. La història com a autoconeixement	21
3.2.3. La història prognòstica	22
3.2.4. La història possibilista	22
3.2.5. La història com a comprensió del present	23
4. La història de l'educació social en el segle XXI. Sentit i disciplina acadèmica	24
4.1. Metodologia de la investigació històricopedagògica	26
4.1.1. El mètode d'investigació en la ciència històrica	26
4.1.2. Fases en la investigació històricopedagògica	28
4.2. Investigar en història de l'educació social en la societat xarxa ...	35
Resum	39
Bibliografia	41

Introducció

«El món antic va fer blanc en no equiparar la historiografia, incloent-hi també la d'un mestre de la crítica com Tucídides, amb els *mathémata* dels matemàtics, sinó amb la poesia dels poetes. Si bé ella no assoleix la potència de reconeixement d'aquesta última. També nosaltres, amb les nostres històries —com en cadascuna de les nostres decisions de la vida pràctica— col·laborem en la construcció d'una comunitat basada en el que té sentit per a nosaltres, en allò que ens sembla bo, millor, just [...]. Mai no hauríem de renunciar a inserir les realitats de la història, sempre i de nou, en les nostres possibilitats humanes.»

Hans-Georg Gadamer (1997, p. 106)

Un estudiant també és un investigador, i tot investigador és un teòric. Com diu Max Van Manen (2003, p. 47):

«El teòric és un observador sensible de les subtileses de la vida quotidiana, i al mateix temps un lector àvid de textos significatius de la tradició de les ciències humanes, de les humanitats, la història, la filosofia, l'antropologia i les ciències socials en la mesura en què pertanyin al seu àmbit d'interès, que, en el nostre cas, són les exigències teòriques i pràctiques de la pedagogia.»

Aquest és el motiu pel qual tot enfocament hermenèutic i interpretatiu, i tot mètode d'investigació, implica teoria.

És per això que en aquests mòduls aspirem a desfer-nos de l'antagonisme entre teoria-pràctica, en favor d'una **pràctica que teoritzava a partir de la lectura, del pensament i de l'escriptura**. També aspirem a convertir els temes en problemes, els textos en textures i els coneixements abstractes en coneixement encarnat. Els treballadors de l'educació que assumeixen aquest plantejament insisteixen que aquesta perspectiva no ens oferirà mai un sistema basat en procediments ni prescripcions, sinó que, més aviat, el que fa és requerir la capacitat de ser reflexiu, intuïtiu, sensible al llenguatge i obert a l'experiència.

Com van escriure Hans-Georg Gadamer a *Verdad y método* (1960) i Richard Rorty a *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (1979), l'autèntic mètode de l'art d'interpretar la realitat, passada i present, consisteix en el fet que no hi ha mètode. No hi ha un mètode preconcebut, sinó que és la hipòtesi o la pregunta de docència, entesa alhora com a investigació, la que demana o necessita dur-se a terme d'una manera o d'una altra. És així com prenen sentit les preguntes dels professors plantejades a les aules. El que ens diu l'hermenèutica filosòfica de Gadamer, que tractarem tot seguit, és que necessitem comprendre permanentment per viure, i que l'essència de la pregunta és obrir i mantenir obertes les possibilitats.

Hans-Georg Gadamer

El filòsof Gadamer (Marburg, 1900 - Heidelberg, 2002) és per a molts el més important de tot el segle XX, el creador de l'hermenèutica filosòfica, que fou la base per prendre consciència que tota idea de veritat està relacionada amb la nostra interpretació de la realitat.



Hans-Georg Gadamer

Objectius

Els objectius que es pretenen aconseguir amb aquest mòdul són els següents:

- 1.** Introduir-se en el camp disciplinari de la història de l'educació i, més concretament, en la història de l'educació social.
- 2.** Conèixer els enfocaments i els paradigmes historiogràfics.
- 3.** Reflexionar sobre la utilitat i el sentit de la història de l'educació social per enfocar les preguntes del present.
- 4.** Aproximar-se a la metodologia i a les possibilitats d'investigació de la història de l'educació social en l'actualitat.

1. L'enfocament hermenèutic de la història de l'educació social: circularitat, distància i prejudici

L'hermenèutica implica que l'acció i la tasca de comprendre no és una opció o una pauta d'acció disponible, entre d'altres, per al subjecte, sinó la manera d'ésser del *Dasein* mateix, és a dir, del nostre ser i estar al món (Gadamer, 2003, p. 12).

Això implica que qualsevol intent d'estudiar un fenomen, en el nostre cas la història de l'educació social, estarà necessàriament mediatitzat pel nostre «estar aquí» de cada moment i de cada època. De fet, la comprensió que aspirem a provocar no és res més que la comprensió inevitable que intervé entre la història i el present: un acte d'entendre que és mediació entre passat i present (Gadamer, 2003, p. 15).

Un aspecte important per entendre com funciona la comprensió és la distància en el temps. En la teoria hermenèutica del romanticisme, la comprensió es pensava com la reproducció d'una producció originària. Tanmateix, per a Gadamer és evident que quan es comprèn un text es fa d'una manera diferent de com el va escriure l'autor, fonamentalment per la distància en el temps. Però aquesta distància no és un obstacle que calgui superar, ja que en contra de la

«suposició ingènua de l'historicisme: que calia desplaçar-se a l'esperit de l'època, pensar en els seus conceptes i representacions en comptes de les pròpies», [...] «es tracta de reconèixer la distància en el temps com a possibilitat positiva i productiva del comprendre».

Gadamer (2003, p. 367)

Tots tenim l'experiència de la impossibilitat d'emetre un bon judici o deliberar sobre la bona acció perquè la immediatesa ens priva de prou distància temporal per trobar patrons més segurs.

La crítica, ja canònica, feta per Arthur Danto al model del **cronista ideal** ja ens mostra com algú que pogués donar raó de tot el que succeeix, en un lloc i en un moment determinat, no tindria perspectiva històrica ni prou distància del temps per atorgar sentit a allò descrit. Per exemple, quan el dia 1 d'agost de 1914 la declaració de guerra austrohongaresa es va estendre a Rússia, en aquell moment no es podia dir que allò era el començament de la Primera Guerra Mundial. O de la mateixa manera, que el *De revolutionibus orbium coelestium* de Copèrnic no va significar cap revolució l'any 1543. Això no es confirmaria fins molts anys després, ja que amb els coneixements disponibles en aquell moment no hi havia les condicions necessàries per provocar una revolució immediata (Kuhn, 1996, pp. 184 i seg.). Per descobrir-ne avui el significat, cal considerar simultàniament el passat i el futur, amb prou distància en el temps

per emetre judicis. Igual que la dita de Hegel sobre l'òliba de Minerva, que només aixeca el vol en el crepuscle, la saviesa i la lucidesa és quelcom que només apareix quan la llum enlluernadora del migdia arriba a l'ocàs i llavors, ja amb la pausa de la nit, els fets esdevinguts poden ordenar-se, jutjar-se i comprendre's.

Al mateix temps, cal un historiador, un humà que expliqui i narri el que ha succeït. No és possible tenir coneixement humà si aquest coneixement no és elaborat per un humà, per la seva interpretació i amb tots els condicionants. Ranke va intentar proposar l'«autoextinció de l'historiador» com a intèrpret per preservar així l'objectivitat del coneixement, però Gadamer va demostrar que això és impossible, que no podem sostreure'ns a pertànyer a una determinada «constel·lació del comprendre». D'aquesta manera, Gadamer va rehabilitar els prejudicis com a condicions de la veritat (Grondin, 2003, pp. 104-146), tot entenent la veritat com la concordança entre el comprendre i la cosa, però també com una concordança sovint mediada pels prejudicis. No pot ser d'una altra manera, no podem evitar tots els prejudicis. El que cal dirimir és si són legítims o il·legítims amb l'ajuda del pas del temps.

En resum, que tota mirada al passat està condicionada per la nostra situació en el present, el nostre context, els nostres prejudicis i també per les nostres preocupacions aquí i ara. Comprendre i interpretar no van abans ni després, sinó al mateix temps, ja que

«comprendre és sempre interpretar, i en conseqüència, la interpretació és la forma explícita de la comprensió».

Gadamer (2003, p. 378)

Els prejudicis i la distància en el temps són la condició de possibilitat i de necessitat de la lectura i de l'escriptura. Només la distància en el temps farà possible

«resoldre la veritable qüestió crítica de l'hermenèutica: la de distingir els prejudicis veritables dels quals compremem, dels prejudicis falsos que produeixen malentesos».

Gadamer (2003, p. 379)

És per això que el que hem d'intentar quan llegim textos d'història de l'educació social és «la suspensió de tot judici» per tal de mantenir viva l'estructura lògica de la pregunta i la seva essència d'obrir i de mantenir obertes les possibilitats, tot i sabent que no ens podem abstreure totalment de fer-ne una crítica exhaustiva, ja que el subjecte no pot transcendir la tradició a la qual pertany. No disposem d'un punt zero des del qual dur a terme aquesta tasca i, a més, no podem (és una impossibilitat hermenèutica) aspirar a cap comprensió sense una anticipació o expectativa de sentit que ens guiï al llarg de la lectura. Per això la feina de l'estudiant serà prendre com a guia les preguntes del professor, del mòdul o dels exercicis proposats, o les de l'estudiant mateix, que sempre seran incentiu i motivació per a la lectura i l'escriptura.

2. Paradigmes historiogràfics

Com a pas previ per situar la història de l'educació social és important assenyalar que hi ha diferents maneres d'entendre la història, la seva manera de procedir, el seu sentit i el seu abast de la realitat. Això és el que es coneix com a debat epistemològic, i totes les disciplines en tenen un de propi.

A continuació situarem els principals paradigmes.

En primer lloc hi ha el paradigma **objectivista-materialista-estructuralista**, que està fundat sobre el supòsit que la societat constitueix una estructura objectiva i que, segons això, la posició que les persones ocupen en l'esfera social i les seves condicions socials d'existència en determinen la consciència i la identitat, i proporcionen l'explicació última de la conducta dels agents, individuals o col·lectius.

En segon lloc hi ha el paradigma **subjectivista-idealista-individualista**, un paradigma erigit en oposició al primer i basat en la noció de l'individu com a agent històric autònom, autoconscient, font i motivació de les seves accions i de les relacions socials a les quals aquestes donen lloc (Cabrera, 2003, pp. 6-8). Però, com va dir Taylor, és una falsa dicotomia la que oposa les idees i els factors materials com a agents causals, ja que

«el que trobem en la història de la humanitat és més aviat un ventall de pràctiques que són ambdues coses al mateix temps».

Taylor (2006, p. 47)

Després hauria aparegut, com a resultat del declivi del concepte social, un tercer plantejament anomenat **història cultural**. En aquest paradigma s'afirma que l'esfera de la cultura no seria un simple reflex de les condicions socials, i que exerciria

«una funció activa en la configuració dels processos socials i de la pràctica dels agents històrics, tot proporcionant-los els dispositius simbòlics mitjançant els quals interpreten la realitat».

Cabrera (2003, p. 12)

En relació amb la història cultural i la història de l'educació, l'última ha seguit força els postulats de la primera, encara que alguns historiadors han qüestionat que aquest gir només s'ha produït discursivament, i que no ha tingut un impacte en la manera de treballar dels historiadors de l'educació. No obstant això, la història cultural atribueix una

«autonomia plena a aquesta esfera (cultural) i, en conseqüència, la converteix en fonament causal de l'acció»,

el que dur a la

«necessitat de "restaurar" la llibertat plena dels agents per imaginar i definir el món social en què viuen».

Cabrera (2003, p. 14)

Des d'aquest punt de vista, la tercera teoria no va aconseguir superar la dicotomia exposada inicialment entre la noció objectivista i la subjectivista, ja que va acabar acreixent l'autonomia dels subjectes i engrossint les files del paradigma subjectivista.

És en aquest context que cal entendre l'aparició d'un quart paradigma: el **paradigma giro lingüista**, també anomenat de la **història postsocial**, l'aportació més important del qual va ser deixar d'afrontar i plantejar la qüestió de la vigència i de la validesa explicativa del concepte de societat exclusivament en termes naturalistes i representacionistes. En part, consisteix a deixar de preguntar-se què és real i què no ho és. Gràcies a això es va elaborar una nova teoria de la veritat, per coherència, que suprimia de l'agenda d'investigació l'assumpte de

«com estendre un pont sobre l'abisme que separa el subjecte de l'objecte».

Rorty (2003, p. 52)

Això significa deixar de considerar el coneixement humà com a **representació** o **mirall** de la realitat, i el que queda són descripcions lingüístiques més o menys útils. Des d'una perspectiva històrica, aquest gir lingüístic es va caracteritzar per destacar el paper del llenguatge en l'elaboració dels discursos i en la manera d'escriure la història, una parcel·la cap a la qual es va traslladar, a partir dels anys cinquanta, una part del debat filosòfic.

Des de sempre, la historiografia tradicional –l'empirisme positivista de Ranke, però també idealismes com el de Dilthey– havia defensat la convicció que la seva pràctica de mètode **inductivista** es basava en **transcriure** (en un cas) o en **reviure** (en un altre) esdeveniments del passat i la seva correspondència amb els successos que realment es van viure, segons una visió clàssica de la metafísica que identifica l'ésser amb la veritat. En aquesta concepció es barregen dos aspectes diferents: d'una banda, la noció d'esdeveniment, i de l'altra, la de veritat, establint-se una correlació entre tots dos aspectes en pretendre la història donar raó –encara que sigui de manera sempre perfectible– d'un succeís tal i com veritablement va passar. A més, la història tradicional no només confiava en la realitat i en la veritat de l'ésser, sinó també en la possibilitat que aquesta fos assumida per un subjecte que podia comunicar-la i transmetre-la, però també en el posterior enfocament de la història social, tot i basar-se en un mètode **deductiu** i admetent que

«tota observació de la realitat està mediatitzada per la perspectiva teòrica des de la qual es du a terme» [...] (i va continuar sostenint) «que la teoria i els conceptes eren rèpliques de la realitat».

Cabrera (2005, pp. 35-36)

És a dir, ambdues perspectives consideraven que els seus mètodes (diferents, però igualment científics) eren lingüísticament neutres i transparents, i que permetien accedir a la realitat. Si el gruix del debat en ciències socials havia estat secularment assentat

«sobre el supòsit inqüestionat que el nexa entre concepte i realitat és sempre de representació»,

només calia discutir quin era el grau de perfecció d'aquesta. En canvi, el nou paradigma girolingüista de la història postsocial ja no s'orienta cap a

«establir el grau de correspondència entre conceptes i realitat, sinó cap a indagar com i per què [...] aquests conceptes van emergir i van adquirir carta de naturalesa».

Cabrera (2003, p. 15)

Husserl ja havia advertit en la seva fenomenologia que l'aparició de l'objecte no prové de l'objecte mateix, sinó de la consciència que se'n percep, el subjecte transcendental (Husserl, 1993). De tot el conjunt es va seguir el fet de considerar que l'emergència de conceptes com el d'«individu» o de «societat» no són fases d'un progrés epistemològic i de perfeccionament de les categories conceptuals amb què anomenem i representem la realitat, sinó un canvi o una mutació de la manera com ens «adonem de» i «com conceptualitzem» aquesta realitat. Així s'ha anat reconeixent la idea que categories organitzadores i analítiques de la vida social i de la societat no són simples representacions o etiquetes de la realitat social, sinó més aviat **construccions** significatives d'aquesta. És a dir, el **discurs** no és un mitjà de transmissió dels significats de la realitat per part de subjectes racionals que l'utilitzen al seu capritx, sinó un component actiu en el procés de constitució d'aquests significats, i és així com esdevé una variable independent en la configuració dels processos històrics. Per aquest motiu, tot concepte només pot ser desxifrat en termes del «lloc» que ocupa en relació amb els altres conceptes de la xarxa, amb la qual cosa del que es tracta no és de **determinar** si una pedagogia social o una institució d'educació social concretes van tenir lloc de manera «real», sinó de veure com van emergir com a discurs, teòric i pràctic, amb relació als altres conceptes de la trama categorial que van formar, i de la que encara formen part.

3. La importància d'allò lingüístic: els imaginaris socials, la història conceptual i contextual

En aquest mòdul donem a l'estudiant les eines per poder situar-se en el quart paradigma exposat, en el qual el paper d'allò lingüístic és l'element central; aquest és l'enfocament que proposem per tractar l'estudi de l'educació social, siguin quins siguin els textos que utilitzem durant l'estudi de l'assignatura i l'orientació ideològica i epistemològica que tinguin. Per comprendre l'abast d'aquesta manera d'entendre l'estudi de la història de l'educació social és important tenir en compte el concepte d'imaginari social, i també conèixer com s'aplica en la història conceptual i contextual.

3.1. L'imaginari social

L'imaginari social és la manera com les persones «imaginen la seva existència social, el tipus de relacions que mantenen les unes amb les altres, el tipus de coses que ocorren entre elles, les expectatives que es compleixen habitualment, i les imatges i les idees normatives més profundes que hi ha darrere d'aquestes expectatives» (Taylor, 2002, p.107).

Així, es faria al·lusió a

«una cosa una mica més àmplia i profunda que les simples construccions intel·lectuals elaborades en reflexionar sobre la realitat social d'una manera distanciada».

Ibidem (p. 91)

Per tant, és important subratllar, i així ho fa Taylor, que el terme imaginari social no es refereix a

«un conjunt d'idees, sinó més aviat a allò que les sustenta i els dona sentit».

Ibidem (p. 106)

És a dir, que no es tracta

«d'idees o de creences que posseeixen els individus, sinó, per contra, als supòsits que hi ha darrere que fan possibles, pensables, aquestes idees i creences».

Cabrera (2003, p. 21)

Això sí, en aquest cas, i contràriament al supòsit que atribuïem abans a la història cultural, l'imaginari social no es considera una esfera autònoma que pugui exercir les funcions de variable independent respecte a les idees i creences dels agents històrics o de les seves pràctiques. L'imaginari social —com a «suposat subjacent» a manera de condició de possibilitat perquè les idees i les creences siguin pensables— i les «idees i creences» pròpies d'un determinat moment històric s'influeixen recíprocament i poden contribuir a la transformació dels altres.

La categoria d'imaginari social és molt similar a l'elaborada per Foucault sota el nom de «camp epistemològic» o *episteme*, referint-se al conjunt de límits empírics que produeixen i condicionen allò pensable en el pensament d'una època i «a partir del que són possibles coneixements i teories» (Foucault, 2003, p. 7). Dit en paraules de Taylor (2006, p. 7), l'imaginari social és

«la concepció col·lectiva (*common understanding*) que fa possibles les pràctiques comunes i un sentiment àmpliament compartit de legitimitat».

Aquest concepte, segons Cabrera (2003, p. 20)

«designa el conjunt de supòsits, generalment implícits, sobre la naturalesa i la manera de funcionament de les societats humanes prevalent en una determinada situació històrica».

El cas és que, en prefigurar les expectatives dels actors històrics, l'imaginari social estableix —i en això volem fer èmfasi, ja que és el punt clau en què ens recolzarem— les condicions de possibilitat de l'acció. La relació entre les accions o les pràctiques dels agents històrics i l'imaginari social és tan gran que aquest coneixement compartit fa possible i

«posa a disposició dels individus un "repertori" d'accions col·lectives concordes a cada sector de la societat».

Taylor (2003, p. 107)

Per tant, és un «tipus d'entesa en un moment factual i normatiu» que ens dona un sentit de com acostumen a ser les coses i, al mateix temps, com haurien de ser per considerar-les pràctiques vàlides.

La conseqüència teòrica més important d'aquesta visió seria que

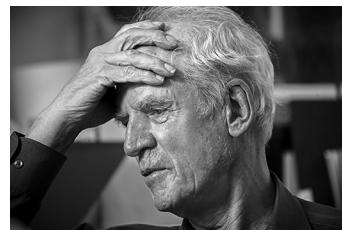
«la pràctica dels subjectes —la manera com responen o reaccionen a la pressió dels fets de la realitat social— no està determinada pels fets, sinó per la manera històricament concreta com aquests s'han dotat de significat mitjançant una certa imaginació social, la qual cosa no significa que la realitat social no sigui un ingredient constitutiu dels fenòmens històrics i que no intervingui en la configuració de la pràctica dels agents, sinó que aquesta contribució no la fa en qualitat de domini objectiu, sinó com un simple entorn material o referent factual d'aquesta pràctica».

Cabrera (2003, pp. 22-23)

En aquest sentit, la introducció del concepte d'imaginari social com a patró categorial d'organització de la vida social implica negar que les reaccions dels subjectes davant d'unes condicions materials d'existència determinades —com

Charles Taylor

El filòsof Charles Taylor (Quebec, 1931) és una de les persones que més s'ha dedicat a pensar la societat moderna, tot contribuint a desenvolupar el concepte d'imaginari social com a eina d'anàlisi per comprendre el perquè de com ens organitzem els humans en les societats modernes.



Charles Taylor

poden ser les actuals, caracteritzades per la metàfora d'allò líquid— són més o menys predeterminades *a priori*. Això no significa, en cap cas, negar que les condicions socials imposin límits i puguin determinar la pràctica dels individus. En definitiva, que allò que el concurs de l'imaginari social implica en el procés de coneixement històric és que tota reacció davant de la realitat externa depèn sempre de l'imaginari social mitjançant el qual aquesta realitat és aprehesa i dotada de sentit.

Posem un exemple que ha treballat Taylor: la transformació del model d'«educació» i la sociabilitat de la classe noble entre els segles XV i XVI. Amb el pas del temps, el cavaller ja no va necessitar una formació especial en les armes i va menester una instrucció humanística per tal de desenvolupar l'habilitat de l'assessorament i la persuasió. L'imaginari social va canviar i

«en comptes d'ensenyar al seu fill l'art de la justa, era millor que llegís Erasmus o Castiglione per saber parlar bé, per fer una bona impressió i per poder conversar persuasivament amb altres en les situacions més diverses. Aquesta formació adquiriria sentit en el nou espai social, d'acord amb les noves formes de sociabilitat [...]. El paradigma que definia la nova sociabilitat no era un combat ritualitzat, sinó una conversa [...]. Totes aquestes qualitats es resumien sovint en el terme "cortesía", l'etimologia del qual apunta cap a l'espai en què s'havia de desplegar. Aquest era ja un terme vell [...], però el seu significat havia canviat».

Taylor (2006, p. 51)

3.1.1. La mediació lingüística i el criteri de validesa d'una interpretació

Les propietats i els significats dels fets històrics no són inherents als fets mateixos, sinó que es constitueixen com a tals durant el transcurs del procés d'investigació. Després, el que fa l'historiador no és un registre dels fets i les seves connexions, sinó una organització conceptual i significativa dels fets en funció de les seves preconcepcions («prejudicis» o «expectativa de sentit», diria Gadamer). Així doncs, les narratives i les interpretacions que fa la història serien el resultat d'incorporar els fets a un patró previ de representació que no deriva dels fets mateixos.

La idea que la relació entre l'historiador i la realitat històrica estava mediada ja existia molt abans, per descomptat, però molt sovint s'atribuïa a la ideologia subjectiva de l'historiador. Hayden White ens parla, en canvi, de la variable del context cultural a què pertany l'historiador, i que se li imposa. El punt de partida és que qualsevol obra històrica consta de dos nivells: l'explícit de les dades, teories i explicacions o narratives, i els supòsits implícits assumits i aplicats inconscientment per l'historiador (Cabrera, 2005, p. 117). Com ens deia Richard Rorty (2003, p. 53), hem d'abandonar

«la visió que hi ha un punt final natural del procés pel qual s'arriba a la comprensió de la matèria, la missa, de la *Iliada* o de qualsevol altre objecte; alguna cosa així com un sòl en el qual hem excavat tan profundament que la nostra pala es doblega. No hi ha cap límit a la capacitat de la imaginació humana, cap límit a la capacitat per reescriure un objecte i posar-lo en un nou context».

Així doncs, no hi ha lloc fora de la història on la identitat d'un problema pot pensar-se com un procés de diferents intents històrics per resoldre'l.

En aquest sentit, el llenguatge utilitzat per l'investigador, en contra de la visió instrumental i denotativa del llenguatge, no és només un mitjà per a la presentació de resultats, sinó que afecta directament aquests resultats. Perquè el llenguatge sempre implica una estructura prèvia de comprensió de la realitat. A més, White diu que aquests supòsits generals sobre el món humà no són entitats teòriques fruit de l'observació de la realitat, sinó suposicions implícites sobre aquesta que operen com una variable independent del procés de coneixement. Per tant, l'historiador opera dins del llenguatge i no per mitjà d'ell. Això significa que és el llenguatge el que estableix els criteris de rellevància a l'hora de seleccionar i ordenar els fets, definir les preguntes, etc., i com tot codi, fa possible, però alhora posa límits, a allò que es pot dir sobre la realitat. Tanmateix, una cosa és afirmar que el llenguatge condiciona el que es pugui dir sobre la realitat, i una altra que la determina. White (2000, p. 394) manté que

«una anàlisi de qualsevol tipus de text ha de tenir en compte com utilitza els diferents codis, a quin paradigma pertany el llenguatge, així com establir què pot dir sobre el món».

En paraules de Gadamer (2003, p. 467) a *Verdad y método*:

«el llenguatge és el mitjà universal amb què es fa la comprensió. La manera de fer la comprensió és la interpretació».

Tanmateix, l'essència de qualsevol tradició que vulguem estudiar també es caracteritza per la seva lingüísticitat. De manera que el que ens arriba en forma de tradició lingüística no és el que ha quedat, sinó quelcom que es transmet, per exemple, mitjançant un relat directe en el qual cobren vida el mite, la llegenda, els usos i els costums. Seria un greu malentès —ens diu Gadamer (2003, pp. 476-477)— si per comprendre pretenguéssim desconnectar l'única cosa que fa possible la comprensió:

«Pensar històricament vol dir, en realitat, fer la transformació d'allò que els passa als conceptes del passat quan mirem de pensar-hi. Pensar històricament, per tant, sempre implica una mediació entre aquests conceptes i el pensament propi. Voler evitar els conceptes propis en la interpretació no només és impossible, sinó que és un absurd evident.»

En efecte, subratllant el que s'ha dit després de Gadamer, l'esbombada sentència marxista de les *Tesis sobre Feuerbach*, que deia que els filòsofs havien interpretat el món i que ara la seva tasca era decidir-se a transformar-lo, hauria de reformular-se així:

«Fins ara els filòsofs han cregut que només interpretaven el món, però en realitat el transformaven.»

Vattimo (2003, p. 61)

Hayden White ens mostra com

«els esdeveniments ocorren i poden estar més o menys testimoniats per les fonts, i els fets són construïts conceptualment, figurats mitjançant la imaginació i només tenen existència en el pensament i en el llenguatge».

White (2000, p. 397)

És a dir, que la realitat proporciona les dades, però la manera de narrar-los i fins i tot d'objectivar-los varia en funció de l'estructura conceptual de què es disposi en cada cas, que és el que converteix els esdeveniments (*events*) en fets (*facts*). Així doncs, queda clar que l'historiador no descobreix i representa, sinó que tradueix i codifica mitjançant «protocols de representació lingüística del present» (Cabrera, 2005, p. 126).

La narració serveix per transformar en un relat una llista d'esdeveniments històrics que d'altra manera només serien una crònica. Així, el que fa l'historiador és traduir els esdeveniments en ficcions encara que es basin en fets. La veritat dels esdeveniments no garanteix la veritat de les explicacions. Per tant, el «criteri de validesa» no pot dependre del «contingut factual», i les interpretacions històriques esdevenen «incommensurables». Si es tractés de representar, seria lògic i relativament fàcil utilitzar els referents reals per verificar o falsejar explicacions, però en produir significats, els recursos per a la verificació o la falsabilitat són inviàbles. Per considerar certa una interpretació històrica es depèn del fet que

«hagi estat forjada mitjançant categories d'una concepció general de la història humana que estigui culturalment vigent i que s'ajusti als patrons de significat de l'audiència», és a dir, que hi hagi «complicitat retòrica entre historiador i lector per guanyar la credibilitat i l'autoritat epistemològica».

White (2000, p. 399)

Pel que fa a la correcció d'una interpretació, per a Gadamer (2003, p. 477)

«la vinculació a una situació no significa de cap manera que la pretensió de correcció, que és inherent a qualsevol interpretació, es dissolgui en allò subjectiu o ocasional».

Comprendre un text significa saber que continua essent el mateix text encara que es pugui interpretar de diferents maneres, i que això no relativitza la pretensió de veritat d'una interpretació, ja que el caràcter lingüístic és inherent. Gadamer argumenta que la lingüísticitat de la comprensió en la interpretació no genera un segon sentit a part del comprès i interpretat. De fet, els conceptes interpretatius

«estan determinats pel fet que desapareixen darrere del que ells fan parlar en la interpretació», de manera que paradoxalment, «una interpretació és correcta quan és susceptible d'aquesta desaparició».

Gadamer (2003, p. 478)

Tot i que aquesta teoria de Whyte pot considerar-se excessivament formal i, en els últims anys, s'ha forjat una concepció històrica segons la qual el llenguatge es gesta i es transforma en interacció amb el món, com veurem en el següent apartat sobre història conceptual i contextual, alguns aspectes són clars:

- En primer lloc, la realitat que desestabilitza l'explicació històrica no és la realitat del passat, sinó la realitat del present.
- En segon lloc, el que provoca el declivi d'una explicació històrica no és la refutació empírica, sinó la crisi de la teoria que serveix de base i que també es desenvolupa en el present.
- En tercer lloc, l'impacte de la realitat contra l'explicació històrica no és directe, sinó un mitjà amb un patró discursiu de significats que pertanyen, sempre i una vegada més, al present.

3.1.2. Història conceptual i història contextual

L'aparició de la **història conceptual** (*Begriffsgeschichte*) va ser un derivat del **gir lingüístic**; aquesta manera d'entendre la història dona importància als conceptes, però no buscant la correcció de la seva definició, sinó per la seva manera de desplegar-se històricament (Vilanou, 2006, pp. 36-37). Així, la història conceptual s'encarrega d'estudiar el procés mitjançant el qual els conceptes s'han articulats sincrònicament en tematitzar situacions, i diacrònicament en assumir-ne la modificació.

En paraules de Reinhart Koselleck (2003, p. 122), un dels seus màxims representants,

«la història conceptual també clarifica la diversitat de nivells dels significats d'un concepte que provenen cronològicament d'èpoques diferents. D'aquesta manera va més enllà de l'alternativa estricta entre sincronia i diacronia, referint-se més aviat a la simultaneïtat d'allò anacrònic, que pot estar continguda en un concepte».

La història conceptual no és la història de les paraules ni dels termes, ja que *Begriffsgeschichte* parteix d'una premissa segons la qual una paraula es converteix en concepte quan es carrega amb connotacions particulars i es condensa en una experiència històrica. D'altra banda, com indica Koselleck (2003, p. 123),

«cada paraula, fins i tot cada nom, indica la seva possibilitat lingüística més enllà del fenomen particular que descriu o anomena. Una vegada "encunyat", un concepte conté la possibilitat purament lingüística d'utilitzar-se de manera generalitzadora, de formar categories o de proporcionar la perspectiva per a la comparació».

I les possibilitats d'un concepte, així com la interpretació i el significat d'un text, no tenen res a veure amb la deriva fàctica que després, *ex post*, s'hagi atorgat a un determinat concepte o text.

Koselleck planteja l'exemple del *Mein Kampf* de Hitler.

«La història subsegüent que va dur fins a Auschwitz no és derivable necessàriament de *La meua lluita*. Tot hauria pogut passar d'una altra manera. Però el fet succeït com ha succeït ja no és problema del text ni de l'exegesi del text. La realitat ha sobrevingut tal com els homes l'han produïda [...]. Aquesta història és més forta que tota derivació o documentació textual *ex post*.»

Koselleck (1997, p. 92)

Així, cap anàlisi allunyada per l'espai ni pel temps dona un sentit únic a un text, i no es pot pretendre llegir-hi les causes explicatives unívocues del moment present.

La perspectiva de la història conceptual és una eina potent per entendre i qüestionar, per exemple, l'educació social i les seves pràctiques educatives i socialitzadores i el concepte d'universitat o d'universitat educadora (Laudo i Payà, 2018). A partir d'aquí, la història conceptual ha posat l'èmfasi en l'estudi de com s'articulen sincrònicament els conceptes quan es tematitzen situacions, i com s'articulen diacrònicament en assumir-ne la modificació semàntica.

Més enllà de la deriva de la **història conceptual** de Koselleck, que dona més importància al seguiment diacrònic al llarg del temps, també hi ha una altra deriva del gir lingüístic, la **història contextual** a la manera de Quentin Skinner (2007), l'anomenada Escola de Cambridge, que prové de la filosofia analítica i que es manté en un pla síncron estudiant els actes de parla i les redescrípcions teòriques. L'Escola de Cambridge es basa en els actes de parla (*speech acts*) i destaca el sentit pragmàtic dels textos en un context temporal acotat, mentre que el plantejament de la *Begriffsgeschichte* afavoreix la semàntica històrica i la seva complexa articulació diacrònica mitjançant els diferents estrats temporals. En resum, en referir-se a aquesta doble dimensió sincrònica i diacrònica, i agafada en conjunt, la història conceptual-contextual rastreja els diversos significats d'un concepte que s'acumulen en una mena de capes estratigràfiques que es reactiven en cada ús efectiu del llenguatge, i que marquen les condicions de possibilitat de les històries (Koselleck, 1993, 2003).

D'altra banda, i contra el perill d'idealitzar una història conceptual descontextualitzada o una història d'idees que massa sovint en l'entorn de la història de l'educació cau en el presentisme més flagrant, Skinner i el que es va anomenar el gir contextual proposa que per respectar i aprofitar les idees que ens han precedit cal rebutjar la sensació de proximitat o «familiaritat» pel simple fet

de llegir un text del passat en la nostra llengua o similar, i que cal projectar les idees del nostre present en el passat. L'objectiu és, per mitjà d'arrelar els textos a les convencions lingüístiques de cada moment i a l'espai cultural,

«entendre el que volien dir els seus contemporanis, recuperar les intencions (*illocutionary acts*) i el que aquests textos van dir o volien dir en el moment en què es van produir».

Oncina (2012, p. 33)

En aquesta línia, el programa contextualista (Skinner, 2007, p. 114) mira de combatre, entre d'altres, la **mitologia de les doctrines** (identificar els autors amb doctrines i considerar-los els inventors) i la **mitologia de la coherència** (unificar interpretacions fins a establir una perspectiva coherent i sistemàtica de cada autor, encara que ni tan sols aquest ho hagués aconseguit o pretès) i la **mitologia de la prolepsis** (quan l'historiador assumeix que la intenció del text tractat o l'autor s'ha d'entendre en termes del que en el present de l'historiador es considera un tema central o universal).

3.1.3. Implicacions teòriques per a la lectura i l'escriptura de textos d'història de l'educació social

En definitiva, de tot el que s'ha exposat aquí podem treure'n diverses conclusions. En primer lloc, que les teories que utilitza un investigador d'allò social, tant si és una teoria epistemològica o metodològica, com si és una altra que versí sobre qualsevol aspecte d'allò social, són sempre projeccions d'un determinat imaginari. Un imaginari vinculat a la tradició vigent en cada moment. I quan entra en crisi un imaginari? Quan en el transcurs de l'aplicació pràctica de les seves hipòtesis i teories es fa evident que aquestes ja no encaixen amb el funcionament de la realitat o el curs real de la història en el moment present.

En segon lloc, queda establert el punt de vista segons el qual entre l'investigador d'un fenomen social i la realitat sempre hi ha una mediació lingüística, una mediació que consisteix en un patró o protocol d'interpretació que és inevitablement lingüístic i històric. Comprendre qualsevol realitat, teoria educativa, institució social o text històric només és possible gràcies a l'existència d'un imaginari social que va fer possible aquell fenomen i al qual només podem accedir de manera aproximada i temptativa.

3.2. Utilitat de la història de l'educació social: cinc possibilitats de la història per a les preguntes del present

El relat del passat (*historie*) és quelcom molt diferent del passat (*geschichte*). Dir exactament el que va succeir o recrear cada segon i cada sentiment de la manera que ho faria un cronista ideal (Danto) o *Funes el memorioso* (Borges) és condemnar-nos a no poder viure la vida perquè sempre anirem un dia per darrere. L'excés de memòria (o l'excés d'història) atempta contra la vida, de la mateixa manera que el seu defecte o inexistència.

Com a resultat de tot això, apareixen diversos interrogants pel que fa a la utilitat de la història per a nosaltres, com a estudiants. Per resoldre provisionalment aquest entremat hem desenvolupat cinc maneres diferents d'interpretar la història a partir del *dictum* ciceronià de la *Historia est magistra vitae*: l'accepció clàssica, l'autoconeixement, la prognòstica, la possibilista i la de comprensió del present. D'aquesta manera intentarem determinar quina validesa té cadascuna avui dia, i per a la nostra finalitat docent.

3.2.1. La història *magistra vitae* clàssica

Aquesta fórmula popularitzada per Ciceró s'ha considerat des de l'antiguitat com una mena de magatzem d'experiències alienes de què podem disposar per alliberar-nos d'incórrer en els mateixos errors que es van cometre en el passat. A més, potser com a reminiscència de l'afany pedagògic de la modernitat, actualment encara està força estès el tòpic de «qui no coneix la seva història està condemnat a repetir-la». Una de les maneres més recurrents de posar en pràctica aquesta màxima és usar històries (*historien*) com a exemples. Així, per a Montaigne les històries mostren com enderrocar qualsevol generalització, i en canvi per a Bodin serveixen per trobar regles generals. Podien, com qui diu, deduir ambdós qualsevol cosa de la història. Tot i que, això sí, perquè la comparació pugui valer cal suposar una constància en la naturalesa humana i una similitud potencial entre els esdeveniments del món. La història ens seria útil perquè ens fa saber tot allò que pot utilitzar-se de nou en una situació similar. A més, el paper magistral de la història serveix al mateix temps de garantia i de símptoma per a la continuïtat i fusiona el passat amb el futur.

Amb el temps, alguns autors van oposar-se a aquesta idea. Guiccardini, proper a Aristòtil, argumentava que el futur sempre era incert i imprevisible; Gracián deia que malgrat que la previsibilitat era possible, aquesta no tenia sentit perquè el que havia de succeir era inevitable. Frederic el Gran deia que era

«una propietat de l'esperit humà que els exemples no milloren ningú. Les bestieses dels pares s'han perdut per als fills, cada generació ha de cometre les seves».

Koselleck (2003, p. 48)

De fet, si s'acceptava que les escenes de la història mundial es repetien i només canviaven els noms, era lògic pensar que això passava perquè les diferents persones protagonistes de la història (*geschichte*) no havien interioritzat, tot i conèixer-les, les ensenyances de la història (*histoire*). Durant la segona meitat del segle XVIII, la història es va fusionar com una connexió de les accions amb el seu coneixement, de manera que ja no es podia ensenyar una *histoire* com un informe exemplar. Gustav von Mevisen va arribar a dir, per exemple, que «el veritable mestre és la història mateixa (*geschichte*), no l'escripta (*histoire*)».

El fet és que, com hem pogut veure amb la Revolució Francesa, l'exemplarització del passat fou polvoritzada. Droysen (1986, p. 290) ja no hi creia en la seva *Històrica*, on també sentenciava que per damunt de les històries (*historien*) hi ha la història mateixa (*geschichte*). Ranke (1795-1886) en aquest aspecte, encara que des d'una perspectiva una mica diferent, es lamentava que se li havia atribuït a la història (*histoire*) la tasca d'instruir el món per a l'aprofitament dels anys futurs, i que ell com a historiador no pretenia tan altes missions, sinó només mostrar com havia estat el passat realment. De fet, només set anys després de l'inici de la revolució, el 1796, Johannes von Müller escrivia que

«no hi ha en la història el que cal fer en casos particulars, sinó el resultat general dels temps i les nacions».

Koselleck (2003, p. 56)

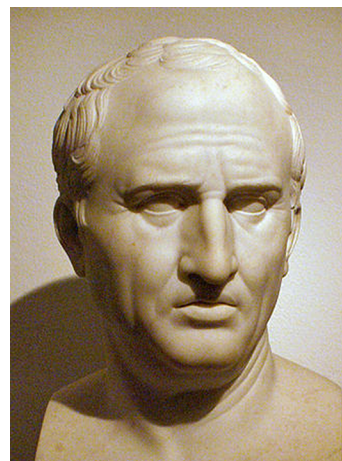
Finalment, Mommsen (1817-1903) deia que la història ja no era un mestre que proporciona l'habilitat política de receptor, sinó que era capaç «d'ensenyar només dirigint i encoratjant a la creació autònoma». Per tant, semblava que qualsevol exemple del passat, encara que s'hagués après, arribava sempre massa tard. Això descartaria per a nosaltres, els educadors, la vigència d'un primer ús de la història *magistra vitae*.

3.2.2. La història com a autoconeixement

En la seva ja clàssica *Idea de la historia*, R. G. Collingwood (2004) defineix la història com un tipus d'investigació que consisteix a plantejar preguntes, la finalitat de la qual són les *res gestae* (és a dir, les gestes dels éssers humans dutes a terme en el passat), i que prové d'interpretar testimonis i «serveix per a l'autoconeixement humà».

Tot entenent per aquest coneixement, no el de les peculiaritats personals i el que diferencia l'home com a home, sinó el coneixement de la seva naturalesa com a home.

Per això, per a Collingwood (2004, p. 70) conèixer-se a un mateix com a membre de la humanitat significa



Ciceró

Ciceró va fer famosa l'expressió *magistra vitae*, tot entenent l'estudi del passat com un magatzem d'errors que ens permetria no repetir-los, però sembla que la història mateixa ha demostrat que la seva afirmació era falsa.

«saber el que es pot fer, i com que ningú no sap què pot fer fins que ho intenta, l'única pista per saber el que l'home pot fer és esbrinar el que ha fet».

Aquesta accepció és una mica general i en certa manera transversal a les altres, però molt valuosa perquè permet a l'educador reflexionar i, potser, adonar-se de quines han estat les respostes dels humans que l'han precedit en situacions amb les quals, salvant les distàncies, pot trobar-se cada educador social ara.

3.2.3. La història prognòstica

L'accepció **pronòstica** de la història com a professor actua sota el postulat segons el qual en la història sempre succeeix el que està contingut en les dades preliminars.

Això permet a Koselleck argumentar que la història mai no és del tot nova i, com ha volgut demostrar repetidament, és possible fer prediccions amb èxit basant-se en les condicions de llarg termini, estructures persistents i duradores dins de les quals acostuma a presentar-se allò nou i les històries noves que vivim com a úniques.

Aquí es podria intuir una voluntat d'intervenir en la realitat a partir de l'ús de la història. Una recuperació de la història com a mestre de la vida, no en el sentit clàssic de la imitació d'esdeveniments singulars, sinó com una ciència de pronòstic que pugui mesurar i ponderar els marges i les condicions de possibilitat dels esdeveniments. No obstant això, la creixent diferenciació entre **experiència** i **expectativa** que caracteritza la «modernitat» (el que succeirà no té res a veure amb allò que es recordarà, sinó amb allò que es projectarà) estaria arribant a una saturació que impediria la possibilitat de qualsevol pronòstic futur. Així doncs, sembla difícil utilitzar la història per pronosticar resultats de projectes.

3.2.4. La història possibilista

El que mirarem d'esbrinar en aquest punt no té relació directa amb el fet de treure lliçons dels esdeveniments passats, sinó, més aviat, amb la possibilitat d'utilitzar la història per intentar respondre millor a una dificultat del present. No es tracta d'aplicar receptes que hi ha en la història. En les anteriors accepcions ja hem vist que la història no ens servirà per evitar errors (entenen l'error com el que no ha sortit com nosaltres volíem). Però sí que ens pot ajudar, d'acord amb el que deia Mommsen, a l'hora d'afrontar i plantejar creativament l'abordatge d'un repte que es presenti davant nostre, aquí i ara. D'altra banda, com ja hem vist amb Gadamer, tot passat s'interpreta des del present, i per tant l'aparent salt que suposaria fer servir el passat per resoldre el present pot no ser aquest, o no tan gran, com pot semblar a primera vista. No hi ha un abisme entre el fet que el passat només pugui interpretar-se des del present

i preguntar al passat pels problemes del present, perquè la veritat és que en última instància aquesta és l'única manera possible de preguntar al passat, és a dir, amb preguntes del present.

Seria un ús de la història inspiratiu si es busquen possibilismes en les tradicions del passat per resoldre problemes del present i proposar i practicar solucions educatives que, en major o menor mesura, han estat inspirades per l'estudi o el coneixement del passat educatiu, i per les solucions que els nostres avantpassats van assajar en els seus problemes educatius.

3.2.5. La història com a comprensió del present

Ja hem insistit que el passat només té sentit pensat en el present. A més, com diu Collingwood, el passat vivent de la història viu en el present, però no en l'experiència immediata (com argumentava Dilthey), sinó en l'autoconeixement del present. Com que el passat no és un passat mort perquè continua vivint en el present, el coneixement de l'historiador o de qualsevol que s'apropi a la història és coneixement en el present, es tracta de l'autoconeixement de la ment pròpia com a reactualització i revivificació present d'experiències passades.

Per descobrir el significat d'alguna cosa en un tot —és a dir, per comprendre— cal considerar simultàniament el teu passat i el teu futur. En altres paraules, d'història només se'n pot parlar des del futur. Des del futur del passat en qüestió, des del present on som. No hi ha dubte que sempre es tracta de respondre una pregunta formulada i amb la seva font de significat en el present. En aquesta situació, la història i l'estudi de la tradició sempre tenen un caràcter de resposta. Si la història de l'educació social i l'estudi de la tradició tenen un sentit, aquest és respondre a les preguntes que ens fem en el present i que ens ajuden a comprendre'l.

4. La història de l'educació social en el segle XXI. Sentit i disciplina acadèmica

Com a punt de partida i de referència per tractar el present i el futur de la història de l'educació social, ens recolzem en el concepte de **societat xarxa** (Castells, 2006), que consisteix en una estructura social formada per xarxes activades per la comunicació digital i les tecnologies de la informació. En aquest sentit, l'estructura social actua com l'acord organitzatiu de l'ésser humà en la relació amb la producció, el consum, la reproducció, l'experiència i el poder, tot expressat mitjançant una comunicació significativa codificada per la cultura.

Si fins ara les xarxes eren una extensió de poder centrada en algunes organitzacions que van configurar la història de la humanitat (mantenint certes jerarquies de saviesa o de coneixement), avui dia la cultura de la llibertat ha estat decisiva per a la producció de tecnologies en xarxa, que a més de servir d'infraestructura essencial per a la globalització, la descentralització i el treball en xarxa també han activat (o poden habilitar) la democratització i la lliure circulació del coneixement.

Per tant, cal destacar el concepte de xarxa social (no ens estem referint a les xarxes socials com Facebook, Twitter o Instagram), és a dir, la societat xarxa en la qual vivim, una societat contemporània construïda al voltant de xarxes personals i corporatives operades per xarxes digitals que es comuniquen per internet. Aquesta estructura social és típica d'aquest moment històric i és el resultat de la interacció entre el paradigma tecnològic basat en la revolució digital i certs canvis socioculturals. Es tracta d'una reinterpretació de les relacions, incloent-hi vincles culturals i personals forts que podrien considerar-se una forma de vida comunitària basada en els interessos, els valors i els projectes individuals.

Una vegada dibuixat molt breument el context de la societat xarxa en què vivim: quines són les seves repercussions per a la història de l'educació social? (Payà, 2020). La resposta és que repercuteix en tot, perquè influeix tant en l'àmbit de la disciplina acadèmica (per a què ens serveix la història de l'educació social?) com d'investigació (com construïm la història de l'educació social?). En primer lloc, com a disciplina acadèmica (per a què ens serveix la història de l'educació?), altres especialistes en la matèria ja havien intentat respondre a la següent pregunta: amb quina història de l'educació hem de formar

educadors socials? (Compère, 1995; Chartier, 2008; Carvalho i Gatti, 2011). En el nostre context, podem afirmar que la història de l'educació social ha d'afavorir, entre altres coses, el fet d'aprendre a pensar històricament,

«adquirir estratègies de pensament de disciplina específica per conèixer millor el passat, entendre el present i afrontar el futur socioeducatiu amb una perspectiva més conscient».

Domínguez Castillo (2015, pp. 8-9)

Per aquest motiu, compartim amb Antonio Viñao (Viñao, 2005, p. 55) que la mirada històrica ofereix:

- La comprensió genealògica de la realitat educativa com a construcció social i històrica, fruit d'una sèrie de continuïtats i canvis dins dels processos de llarga durada.
- Una perspectiva crítica i desmitificadora del passat.
- Una manera d'observar la realitat que en mostra la temporalitat.
- Un enfocament que mostra la complexitat i diversitat del que és real, la qual cosa afavoreix el desenvolupament del pensament narratiu.

Més enllà del sentit formatiu de la història de l'educació social i de les característiques que li atorga Viñao, les quals subscriu plenament, volem plantejar alguns suggeriments d'allò que la nostra disciplina pot aportar com a resposta a algunes de les necessitats educatives presents en la societat xarxa:

1) Creiem que en una universitat de masses on els estudiants poden considerar-se com a clients consumidor en un mercat d'educació superior (capitalisme cognitiu), la història de l'educació social pot ajudar a desenvolupar l'esperit crític (criteri propi) i un pensament individualitzat de cada alumne com a ciutadà que valori la reflexió personal i col·lectiva. Es tracta de recuperar la «formació de persones» en una proposta d'educació integral que defensaven els homes i les dones properes a la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

2) D'altra banda, els estudiants universitaris nadius digitals estan acostumats a una lectura vertical microencapsulada, característica de les xarxes socials (un exemple d'això és la informació continguda en un tuit de 280 caràcters), amb una gran capacitat per processar molta informació al mateix temps, però típica de la immediatesa, la síntesi, la informació etèria i els titulars. Davant d'això, la història de l'educació social i la lectura analítica i reflexiva de les fonts històriques poden facilitar als alumnes més riquesa de vocabulari, expressió i comunicació, lluitant alhora contra el presentisme i creant una consciència històrica i genealògica de qui som i d'on venim, així com un sentiment identitari de pertinença i col·lectiu enfront de l'individualisme.

3) Els plans d'estudi actuals de titulacions universitàries (també els relatius a les ciències de l'educació) s'han estructurat de forma curricular per competències d'«ocupabilitat». L'enaltiment de les disciplines «útils» i «aplicables» en el mercat laboral actual són el resultat d'una simplificació tecnocràtica i mercantilista de la formació universitària associada exclusivament a la inserció laboral. Tanmateix, la història de l'educació social com a disciplina pot afavorir la construcció d'un altre coneixement més reflexiu i estructurat mitjançant la professionalització de les competències (*soft skills*, no exclusivament «didàctica» de l'aplicació de receptes o etiquetadores d'individus) que serveixin a la societat actual i futura.

4) La societat xarxa s'enfronta a una saturació global i immediata de la informació i de la desinformació digital, així com al lideratge i seguiment dels gurus o «constructors o líders d'opinió» (*influencers* polítics, socials, i fins i tot pedagògics). Davant d'això, la història de l'educació pot facilitar la conscienciació que tot no és a internet mitjançant altres fonts d'informació que ajuden a contrastar i a lluitar contra la postveritat i les notícies falses (*fake news*). La construcció de coneixement (no la simple repetició) per mitjà de la reelaboració de la informació —amb l'accés a les fonts primàries— per construir la història crítica i després transformar-la en coneixement és una competència que es pot treballar gràcies a la història de l'educació social.

4.1. Metodologia de la investigació històricoeducativa

4.1.1. El mètode d'investigació en la ciència històrica

La història, igual que la ciència, té dos dominis: la natura i l'esperit o cultura. La història natural comprèn només una part de la ciència natural, la dels objectes concrets. La història en el sentit estricte és la història humana, és a dir, la història de la cultura i dels fets duts a terme per la humanitat al llarg dels segles en funció de la intervenció de múltiples factors.

El fonament de la ciència històrica es basa en la possibilitat d'una investigació per tal de reconstruir el passat, i la tasca de l'historiador és guiar en el vast camp dels segles viscuts per la humanitat. Però això és molt complex, especialment analitzat en el context de la controvèrsia al voltant de la científicitat de la història. A més, els historiadors no sempre han coincidit ni en les activitats que exigeix el mètode històric ni en les seves denominacions. Encara que, com Ruiz Berrio (1997) expressa, es pot afirmar que hi ha tasques que la ciència històrica ha necessitat resoldre, com ara la investigació de fets (heurística), la interpretació i la reconstrucció del passat (hermenèutica) i l'exposició.



La universitat és molt més que una institució expenedora de títols fonamentats en l'«ocupabilitat».

Per al primer d'aquests problemes, l'historiador ha de recórrer a diversos mètodes que li proporcionaran el coneixement natural dels fets, i garantiran l'exactitud o la concordança. Sense entrar en el debat sobre el seu caràcter unívoc o polivalent, és cert que la utilitat del mètode és servir a l'objecte per al qual s'utilitza, tot complint les condicions d'adequació i de rigor. El mètode serà l'apropiat quan estigui en condicions d'arribar —o d'apropar-se tant com sigui possible— al coneixement de la realitat que s'investiga, és a dir, quan ens permeti conèixer allò per al que serveix. Serà rigorós si s'aplica correctament i acuradament. D'acord amb això, per a molts autors la història té un mètode propi, anomenat mètode històric, ja que l'estudi del passat requereix coneixements desenvolupats segons un mètode sistemàtic i rigorós. A més, és un mètode que participa dels enfocaments metodològics generals de les ciències que estudien els fenòmens humans i socials, però que es caracteritza per traduir-los en una disciplina específica, en aquest cas la història (Aróstegui, 1995).

La feina de l'historiador comença amb la recerca de dades o d'antecedents, és a dir, amb els coneixements heurístics com els testimonis, la tradició i les restes del passat, i amb l'estudi dels mitjans de transmissió que hi ha per al coneixement del passat. En segon lloc hi ha la crítica o reflexió sobre aquestes dades. Aquesta pot ser externa, quan la investigació es limita a l'autenticitat de documents o de fonts històriques, o interna, la finalitat de la qual és desxifrar el contingut i valorar la importància del document històric, que al seu torn inclou diverses qüestions, com ara la força probatòria dels testimonis, d'apreciació i preferència, i, a més, l'aspecte relatiu a la sinceritat i a l'aptitud del testimoni. Avui dia l'enfocament obsessionat amb el problema de l'autenticitat del document sembla superat. Tanmateix, no és que no es consideri rellevant, però sí que es prioritza que l'historiador tingui en compte que els fets històrics representen fenòmens de naturalesa molt diversa, que són fets complexos, que tenen diferent grau de generalitat, que estan determinats pel temps, el lloc, la raça, la cultura, i que ofereixen un grau de certesa diferent. Finalment, el tercer aspecte de la metodologia històrica és l'exposició, que implica el desenvolupament de les explicacions pertinents i l'exposició del treball històric dut a terme. Aquesta tasca no està prescrita per determinades normes espaciotemporals, a la manera dels principals gèneres literaris, sinó condicionada per l'objecte d'estudi, tal i com ho entén l'autor. L'investigador ordenarà el text basant-se en les preguntes plantejades a l'inici de la investigació. No n'hi haurà prou de conèixer les regles de la narració, sinó que caldrà completar aquest coneixement amb el de les exigències de l'explicació històrica.

Per tant, es pot dir que l'historiador ha de fer una veritable operació històrica. El desenvolupament d'aquesta operació històrica, mitjançant un conjunt de pràctiques i de normes concretes, és en última instància l'obra de l'historiador. Aquest treball implica l'aplicació del mètode històric per mitjà d'escenaris o fases de presa de decisions, no necessàriament lineals, i que incorpora tots els enfocaments metodològics actuals dins d'una concepció àmplia de la història (Corts, Ávila, Calderón i Montero, 2001).

4.1.2. Fases en la investigació històricoeducativa

La investigació en història de l'educació social, com a ciència històrica, participa dels mateixos passos que el mètode d'investigació històric. En l'organització de la investigació històrica bàsicament s'han de dur a terme les següents operacions: aproximació a la investigació, hipòtesi i desenvolupament de models, selecció de fonts, anàlisi de documentació, verificació d'hipòtesis i construcció de síntesi explicativa (Tiana, 1988; Ruiz Berrio, 1997; Corts, Ávila, Calderón i Montero, 2001).

Enfocament de la investigació

La primera de les feines que sorgeix en la investigació és l'elecció del subjecte a investigar, elecció que pot determinar-se per diverses causes, que es converteixen en els criteris de selecció del tema: interès personal, rellevància social i científica, originalitat i viabilitat. La selecció concreta del tema a investigar té relació amb la situació de la qual parteix l'investigador (el propòsit de la investigació, la seva inserció professional, els seus interessos personals) i les circumstàncies en què se situa (disponibilitat de temps i de recursos, possibilitat d'accés a les fonts).

Aquest conjunt de variables pot guiar-lo en una direcció o en una altra i enfocar l'atenció cap a un tema específic. Aquest conjunt de variables ha de complir, al mateix temps, quatre criteris per a la selecció del tema:

- El **criteri de rellevància**, que inclou dos altres subcriteris: la rellevància social, que és la possibilitat que la investigació històrica pugui contribuir a millorar la comprensió dels problemes del seu temps i de l'entorn; i la rellevància científica, que consisteix en l'aportació que pot fer per millorar el coneixement en l'àmbit concret de coneixement.
- El **criteri de viabilitat**, que consisteix en determinar si el tema, a part de rellevant, és accessible a la investigació. Aquesta viabilitat es relaciona, fonamentalment, amb tres aspectes complementaris: l'existència de prou re-

cursos documentals, l'accés als recursos humans i documentals necessaris i la disponibilitat de temps.

- El **criteri d'originalitat**, que consisteix en la possibilitat que el treball de investigació aportï alguna cosa nova als coneixements històrics actuals i cobreixi una llacuna existent, o que proporcionï una reinterpretació de fets ja coneguts.
- El **criteri d'interès personal**, que es justifica per l'interès, la curiositat o la motivació que desperta el tema específic d'estudi.

La selecció del tema és el punt final d'un procés que sol començar amb l'aproximació genèrica a un determinat àmbit d'estudi que atrau l'historiador, que continua mitjançant la realització d'un estat de la qüestió que es pretén estudiar, i que continua per un primer sondeig de les fonts documentals existents i acaba identificant el tema precís de la investigació. És aconsellable seleccionar temes molt delimitats des del punt de vista espacial, temporal i institucional. I aplicant aquest criteri general a la història de l'educació social, seria important adoptar les periodificacions més significatives des d'un punt de vista socioeducatiu, i no només des de la perspectiva de la història política o des d'altres consideracions similars. La necessitat d'avançar en les coordenades específicament educatives, fins i tot tenint en compte els processos històrics generals, és una constant que tornarà a aparèixer en etapes posteriors de la investigació històricoeducativa.

El segon pas és la construcció del marc teòric i el plantejament de preguntes i d'hipòtesis. En funció del marc teòric es plantegen les hipòtesis o suposicions i les preguntes suggerides per la investigació. En el camp de la història, les hipòtesis es formulen no només sobre la base de preguntes explicatives (per què?), sinó també de les qüestions factogràfiques (què va ser?) i per les teòriques, que busquen algunes lleis generals que es poden extreure dels fets analitzats. Les hipòtesis han d'estar formulades clarament, ja que són el més important de les tècniques mentals en la investigació i guien tot el procés.

Finalment, cal remarcar que aquesta primera etapa del procés d'investigació històrica posa de manifest la importància del «coneixement no basat en fonts». Es tracta d'un conjunt de coneixements previs al treball d'investigació, és a dir, no derivats directament de l'explotació documental, que l'historiador aplica per definir l'objecte d'estudi, per fer les preguntes dels problemes identificats, per desenvolupar el marc teòric general i per establir les hipòtesis de treball. Aquest coneixement prové de l'experiència general de l'historiador, dels resultats d'investigacions prèvies i de les contribucions d'altres disciplines. Es tracta d'un coneixement estructurat internament en dues grans categories: el coneixement ordinari, basat en el sentit comú, el coneixement de l'època i la

visió popular del món; i el coneixement científic, que inclou les disciplines auxiliars de la història, el coneixement històric, el teòric, el provinent d'altres ciències i el que proporciona la metodologia.

Determinació i localització de les fonts

La segona fase de la investigació és la que tradicionalment s'ha anomenat heurística, i consisteix en la recerca i recollida de dades que permetin tractar el problema a investigar. Aquesta fase engloba tres tipus d'activitats: determinació de fonts, localització de fonts i recopilació de dades.

El concepte de *font* ha sofert un canvi notable, i per a alguns historiadors la definició del terme s'ha ampliat molt, recollint no només la seva naturalesa, sinó també el paper de l'investigador en el seu ús:

«[...] aquest objecte material, instrument o eina, símbol o discurs intel·lectual, que prové de la creativitat humana, per mitjà del qual es pot inferir alguna cosa sobre una determinada situació social en el temps».

Aróstegui (2001, p. 380)

Encara que el que posa de manifest aquesta definició és l'amplitud i la naturalesa heterogènia del terme, per la qual cosa es podria dir que el que realment caracteritza la situació sobre les fonts és la revisió del concepte en si, això ha forçat un nou acostament cap als seus procediments i denominacions. Per ara, hi ha la creença que per fer història de l'educació no només es necessiten fonts. De fet, certament són molt necessàries, però no suficients. La informació que l'historiador obté de les fonts, constitueix, com veurem a continuació, un repte, ja que requereix una sèrie de competències i d'habilitats que van més enllà de la recollida de dades. A més, l'ampliació de l'abast de les fonts, és a dir, d'on es pot extreure informació de contingut educatiu, fa que la tasca de l'investigador sigui encara més complexa, alhora que enriqueix el camp de la investigació.

Així doncs, des del punt de vista de les fonts, el treball d'investigació històrica en educació es pot considerar a dos nivells: en un primer i decisiu nivell, què s'investigarà, cosa que ja s'ha esmentat abans; i en un segon nivell, la recerca d'informació rellevant per a la investigació. Sobre aquest últim aspecte hi ha nombroses classificacions que organitzen el tipus de font segons diversos criteris. Així, la primera divisió que tradicionalment s'ha establert és la distinció entre fonts primàries o directes i secundàries o indirectes, en funció de la vinculació al tema. En aquest sentit, les primeres són les que estan directament relacionades amb el que s'investiga i que ens han arribat per transmissió oral, escrita o figurativa. Les fonts secundàries són les que estan indirectament relacionades o provenen de testimonis que no van presenciar els fets. Totes dues poden provenir de testimonis voluntaris i involuntaris, i poden ser escrites o

no escrites. Pel que fa a aquesta última categorització, a continuació es presenta el que es podria entendre com un recull de les possibles fonts que actualment ofereix la història de l'educació social:

1) Fonts escrites

Són les més freqüents i les més utilitzades per desenvolupar el discurs en la investigació històric-educativa. Una primera classificació general d'aquests tipus de font distingeix entre textos impresos, documents inèdits i publicacions periòdiques.

- Els **textos impresos** (fonts bibliogràfiques) engloben el que seria, d'una banda, tractats, obres que continguin programes educatius específics, les que recullen experiències, les que recreen la vida de determinades institucions, les autobiografies i les biografies d'educadors, col·leccions legislatives, inscripcions, reglaments de centres, obres literàries, censos, estadístiques, etc. D'altra banda, també hi hauria les col·leccions documentals i els repertoris, les antologies de textos educatius, els diccionaris, les enciclopèdies; i la bibliografia pròpia, un conjunt heterogeni d'obres (de divulgació, monografies, de síntesi, manuals d'història de l'educació, etc.). En aquest grup també s'inclourien publicacions periòdiques, revistes especialitzades en història de l'educació social, butlletins informatius o qualsevol altra publicació relacionada amb temes educatius.
- Els **documents o manuscrits inèdits** (fonts documentals) constitueixen el testimoni més directe amb els fets inèdits. Aquest grup inclouria correspondència, diaris i informes, informes d'inspecció, circulars i comunicacions administratives, dossiers instruïts a educadors, actes, llibres de registre, registres d'inscripció, inventari de mobiliari i material didàctic, normativa disciplinària, etc.
- Les **publicacions periòdiques** (fonts hemerogràfiques) fan referència principalment a la premsa, tant de caràcter divulgatiu com de premsa especialitzada. Dins d'aquest grup cal destacar els diaris, les revistes, els butlletins, etc.

2) Fonts orals

Les fonts orals són un tipus d'informació que complementa les fonts documentals. El seu ús implica rescatar la història viva de la memòria dels qui van ser protagonistes i testimonis dels esdeveniments històrics. En parlar de fonts orals, cal distingir entre el que serien les tradicions orals, com ara el coneixement acumulat i transmès per generacions (poemes, cançons, històries) i el testimoni oral, en el qual es recull informació directa (enregistraments i transcripcions) de les persones que han protagonitzat el moment històric.

En la investigació històricoeducativa, l'ús d'aquest tipus de fonts ofereix moltes possibilitats per a l'estudi de certs fenòmens educatius. Les fonts orals no només són útils quan hi ha una manca de documents específics (que es van destruir o es van deteriorar), sinó perquè proporcionen noves aproximacions als fets. En aquest sentit es considerarien com a fonts valuoses els testimonis orals d'estudiants, educadors, familiars i inspectors, en definitiva qualsevol persona relacionada amb el món de l'educació, recollits mitjançant entrevistes, qüestionaris, enregistraments o altres suports que permetin mantenir viu el testimoni.

3) Fonts gràfiques icòniques

Les noves tendències historiogràfiques posen en relleu la importància de la imatge en la història de la comunicació humana. Igual que en els exàmens orals, aquest tipus de fonts complementen l'estudi de la història de l'educació social perquè tenen un gran valor, no només com a complement al text escrit, sinó com a representacions. En aquest grup parlariem de fotografies, mapes, il·lustracions, cartes, símbols, escultures i pintures. Tot i que també cal distingir amb propietat entre imatges coetànies, considerades fonts o documents primaris, i reinterpretacions, com en el cas de la història pictòrica del segle XIX, que requereixen un tractament diferent.

Un nou tipus de fonts que estarien dins d'aquest grup serien les audiovisuals. Estariem parlant de vídeos, pel·lícules, muntatges de música, cinema, etc. Són fonts que, sens dubte, constitueixen una excel·lent manifestació de la cultura de la societat en la qual es generen, i que s'aproximen a l'anàlisi de la societat des d'una nova perspectiva. Amb la televisió o internet, les imatges entren a les llars i exerceixen una gran influència en les idees, les opinions i els costums. A més, funcionen com a mitjà per oferir informació amb els documentals, els programes especialitzats, etc.

4) Fonts instrumentals, materials o arqueològiques

De la mateixa manera que una fotografia o una carta, els anomenats «objectes pedagògics» són fonts representatives de la vida quotidiana de l'obra històric-educativa. Són testimonis directes que ens ajuden a recompondre la realitat autèntica de l'ensenyament en diferents èpoques, alhora que proporcionen elements d'anàlisi per estudiar l'evolució i les diferències entre unes èpoques i unes altres.

Pel que fa a la localització de les fonts, aquesta es determinarà per la seva naturalesa. Així, l'investigador, en el procés de recerca d'informació, tindrà unes necessitats àmplies, complexes i variades que requeriran la consulta d'una gran varietat d'expedients de fons d'arxius, catàlegs de biblioteques, bases de dades especialitzades o fonts audiovisuals. Tot i els esforços i els avenços continus de moltes institucions, societats, etc. per organitzar i digitalitzar els seus recursos,

en l'àmbit de la història de l'educació encara hi ha nombrosos arxius, biblioteques i centres de documentació no digitalitzats, fent imprescindible la recerca *in situ* de la informació estudiada.

Un cop acabada aquesta fase de selecció i de localització de fonts, l'historiador ha de recollir les que més li interessin de manera sistemàtica i organitzada, amb l'objectiu de començar a treballar-hi. L'èxit d'aquesta tasca rau, en gran part, en la correcta orientació de la recopilació de dades per tal d'evitar la dispersió i la pèrdua de temps. Una primera regla important és no entrar de ple en la recopilació de dades abans de tenir un tema molt delimitat i una hipòtesi de treball clarament formulada, ja que aquests són els criteris de rellevància per mitjà dels quals les fonts i les dades poden ser útils per a la investigació que es du a terme. D'aquesta manera, l'historiador procedirà sistemàticament, però també ordenadament, la qual cosa no vol dir que no es tingui en consideració el factor sorpresa, aventura o estocàstica que tanca qualsevol recerca documental.

Crítica històrica

La tercera fase és la crítica històrica, la missió de la qual és determinar el grau d'acord que hi ha entre les dades transmeses per la font i els fets històrics.

Aquesta etapa s'ha conegut tradicionalment com la **crítica històrica o hermenèutica** (Moreu i Prats, 2010), tot i que actualment rep altres noms com a conseqüència de l'expansió dels seus propòsits i procediments. Les operacions que es duen a terme per tal de determinar-ne l'autenticitat se solen conèixer com a **crítica externa**, mentre que les que busquen assegurar-ne el grau de fiabilitat s'anomenen **crítica interna**. No obstant això, la pràctica de l'historiador demostra que hi ha interconnexions notables entre els dos processos, i que l'estudi de la fiabilitat i de l'autenticitat d'una font determina que sovint estan estretament relacionats entre ells.

1) Crítica externa

La crítica externa o l'autenticitat de les fonts és la primera de les dues fases que es poden distingir en aquesta etapa del mètode històric, i assoleix tres tipus d'operacions: la crítica de procedència, la de restitució i la classificació crítica de textos. Sovint la crítica de procedència es defineix com el conjunt de procediments que l'historiador aplica per determinar la data, el lloc d'origen i l'autoria del document. Amb aquests procediments pretén conèixer amb exactitud les dades necessàries per dur a terme un correcte tractament de les fonts. Moltes vegades, la data, el lloc i l'autoria dels documents que utilitza estan perfectament establertes, però també hi ha casos on un d'aquests elements és desconegut o inexacte.

Aquesta crítica de procedència és seguida per la de restitució, que té com a objectiu restituir el document a l'estat original, eliminant-ne els errors, les modificacions i les falsificacions introduïdes. Les causes d'aquests errors poden ser molt diverses: errors accidentals, errors deguts a l'opinió dels copistes i errors voluntaris, sistemàtics i fraudulents. La tasca de l'historiador serà, d'una banda, restablir la forma original dels documents i, de l'altra, descobrir el significat i la intenció amb què es van escriure.

Finalment, la classificació crítica dels textos consisteix a distingir adequadament fonts directes de fonts indirectes. Aquesta operació ajuda a depurar els documents utilitzats, ja que la percepció que diversos observadors tenen dels mateixos fets és diferent i, en conseqüència, l'acumulació de passos intermedis entre el fenomen i el registre augmenta les probabilitats de distorsió.

2) Crítica interna

La crítica interna de les fonts se centra en la determinació de la credibilitat o de la fiabilitat dels documents que utilitza l'historiador. El seu objectiu és valorar la veracitat de les fonts o la fiabilitat dels informants. Això implica conèixer la competència de l'autor per informar sobre els fets que relata, avaluar les fonts d'informació que utilitza i contrastar-ne el testimoni amb altres de disponibles. És a dir, es tracta de determinar fins a quin punt la informació que ens transmet correspon a la realitat dels fets. Consisteix a establir els fets històrics tenint en compte les diferents subjectivitats: la de l'historiador, però també la dels informants i la del públic. Aquesta acceptació de la subjectivitat té diverses implicacions. En primer lloc, es requereix acceptar que l'historiador no treballa en el buit, sinó en un mitjà d'inserció professional (una professió liberal, un lloc d'ensenyament, etc.) que constitueix el seu suport i en condiona la producció, tant per les servituds com pels privilegis que això comporta, i que fa possibles certes investigacions i impossibles d'altres. En segon lloc, requereix extreure totes les conseqüències possibles de la naturalesa «construïda» dels fets històrics i del paper que l'historiador té en aquesta construcció. En tercer lloc, significa acceptar la subjectivitat dels lectors, un veritable «nos-altres» que se situa davant de l'autor.

Explicació i síntesi històrica

La següent fase del mètode és l'explicació històrica i la síntesi històrica. En aquest punt, l'investigador ha de començar a respondre les qüestions bàsiques de la investigació, i per tant és la fase final del procés d'investigació, en la qual es reprenen, pel que fa als objectius plantejats, les preguntes que es van establir i les hipòtesis formulades. Aquesta explicació s'ha de fer mitjançant una anàlisi de les causes (explicacions causals) que provoquen el fenomen (o fenòmens) estudiats (per què es va produir?).

Finalment, l'anomenada síntesi històrica permetrà la verificació de les hipòtesis per mitjà de l'acceptació, el rebuig o la correcció. Per dur a terme aquesta tasca, l'historiador pot fer diverses operacions: reconstruir l'estructura d'un sistema determinat i del seu funcionament intern (síntesi estructural); reconstruir les seqüències cronològiques i causals entre els fenòmens estudiats (síntesi genètica); o mostrar les seqüències genètiques dels fets sense trencar les estructures (síntesi dialèctica).

La construcció del discurs històric-pedagògic

L'última fase de la investigació és la construcció del discurs històric-pedagògic. Aquest és l'escenari en el qual es redacten els resultats de la investigació.

Aquesta etapa no acaba amb la simple exposició dels resultats de la investigació, ja que la seva realització implica una sèrie de problemes, com ara els relatius a la formalitat del discurs, a la seva essència i a la integració de la història en l'educació. Certament, tot discurs històric és una narració, en el sentit que consisteix en l'aplicació d'un conjunt de regles retòriques per disposar, organitzar i exposar una sèrie d'accions, però això no vol dir que es tracti d'una narrativa fictícia, exclusivament literària, sinó que manté un pretext de veracitat i de ciència sense la qual perdria l'estatus epistemològic. L'historiador no és un simple narrador, com ho seria un novel·lista o un poeta, sinó que ha d'explicitar les raons que el fan mantenir aquesta posició davant d'un altra o per valorar un factor en comptes d'un altre. Així doncs, avui dia els historiadors tendeixen a buscar formes narratives simultànies a l'anàlisi d'esdeveniments amb el d'estructures, la qual cosa planteja noves demandes metodològiques. La principal és acceptar que el coneixement històric no és una reproducció reduïda d'allò real, sinó que l'aproximació a allò real sempre serà imperfecta. Implica acceptar l'estatut provisional i parcial de la construcció històrica, però no implica adoptar una posició de relativisme complet en relació amb la possibilitat de coneixement històric ni defensar que la història és una ficció simple, sinó buscar nous suports documentals, reemfatitzant en l'anàlisi crítica de les fonts per construir una narració del fet històric el més propera a la realitat històrica.

4.2. Investigar en història de l'educació social en la societat xarxa

En la societat xarxa podem afirmar que vivim novament una altra renovació historiogràfica (i fonamentalment metodològica) amb l'obertura a altres ciències, en aquest cas la informàtica, que crea nous horitzons i nous problemes. També per a la història de l'educació els nous interrogants s'obren a noves exploracions, noves fonts documentals, noves petjades i noves mirades, és a dir, noves maneres d'examen amb metodologies renovades (Costa, 2018, p. 82).

En aquest sentit, el gran canvi són les humanitats digitals, essent una àrea d'investigació, d'ensenyament i de creació en les quals conflueixen les humanitats i la informàtica. Aquestes humanitats arriben a molts i variats objectes d'estudi, des del disseny i el manteniment de col·leccions digitals fins a l'anàlisi de dades culturals a gran escala. Inclouen tant materials i patrimonis digitalitzats, com ara artefactes originaris del medi digital, i combinen les metodologies de les disciplines humanístiques tradicionals (història, filosofia, filologia, lingüística, història de l'art, arqueologia, música i estudis culturals) i de les ciències socials amb l'ús d'eines informàtiques (bases de dades, visualització de la informació, recuperació de dades, mineria de dades, estadística) i l'edició digital.

Així doncs, les humanitats digitals són una àrea que aplica els coneixements de les TIC als problemes de la ciència humana. Però cal assenyalar que no és només una qüestió d'integrar noves eines en el camp de les humanitats, sinó d'establir un diàleg entre disciplines que conduirà a un moviment unificador i acollidor. Les tècniques computacionals no són només un instrument al servei dels mètodes tradicionals, sinó que tenen un efecte en tots els aspectes de les disciplines. En aquest sentit, van més enllà de la narrativa i de la comprensió i permeten la recombinació de disciplines més enllà de l'entorn acadèmic tradicional, en el qual se solen col·locar en compartiments estancs i poc relacionats.

Els termes que han designat aquest fenomen social i científic són molts, des de la primera *Humanities Computing* fins a l'actual *Digital Humanities* (Schreibman, Siemens i Unsworth, 2004). Pel que fa als impactes i a les possibilitats acadèmiques i científiques de les humanitats digitals en la història de l'educació, s'han encunyat termes com *història de l'educació 2.0* (Payà, 2012) i *history of education* (Van Ruyskensvelde, 2014). Sigui com sigui, no hem d'oblidar la contextualització històrica necessària (Popkewitz, 2013), perquè, com hem insistit anteriorment, no es tracta només d'aplicar diferents tècniques de recopilació i de tractament d'informació, sinó de replantejar la història de l'educació des d'una perspectiva diferent, interdisciplinària i global.

Com a exemple, algunes de les eines informàtiques més significatives i les aplicacions que han canviat o estan canviant les maneres d'investigar en història de l'educació es poden classificar en les següents categories:

1) Biblioteques digitals, repositoris i recol·lectors. Preservació, accés lliure i gratuït en qualsevol moment, difusió i visibilitat del patrimoni bibliogràfic i documental (manuscrits, llibres, fotografies, mapes, vídeos...) de col·leccions digitals d'arxius, biblioteques, universitats, museus i particulars. Per exemple: Hispana, Biblioteca Digital Hispánica, Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico, Biblioteca Digital Real Academia de la Historia, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Library of Congress, Europeaana, Portal de Archivos Españoles (PARES), etc.

La Biblioteca Digital Hispánica

Biblioteca Digital Hispánica



La **Biblioteca Digital Hispánica** és un dels molts recursos disponible en xarxa. Es tracta de la biblioteca digital de la Biblioteca Nacional d'Espanya. Proporciona accés lliure i gratuït a milers de documents digitalitzats, incloent-hi llibres impresos al llarg dels segles XV i XIX, manuscrits, dibuixos, gravats, fulletons, cartells, fotografies, mapes, atles, partitures, premsa històrica i enregistraments sonors.

2) **Anotacions, gestors bibliogràfics i cites.** Tant si és prenent notes, perquè ens permeten fer anotacions i llistes, organitzar-les, etiquetar-les i compartir-les, fins i tot de manera col·laborativa, o escanejant i transformant en text amb l'*smartphone* o altres dispositius portàtils (per exemple, Evernote, Google Keep, OneNote, JotNot Pro); també com a gestors bibliogràfics per mantenir i consultar la nostra biblioteca particular, tot permetent la lectura i anotació en PDF o la creació de biblioteques col·laboratives, entre altres funcions (Mendeley, Zotero); o com a gestors de cites, important metadades i exportant les cites automàticament segons les normes APA, MLA, Chicago, Vancouver, etc. (EasyBib, RefWorks).

3) **Edició i emmagatzematge d'imatges digitals.** Basant-se en ordinadors d'imatge digital podem gestionar àlbums o bancs d'imatges (fotos, documents escanejats o qualsevol altra representació iconogràfica), així com editar-ho i treballar-hi com a fonts històric-educatives (Adobe Photoshop, Google Photos, GIMP).

4) **Dades massives.** L'emmagatzematge i el processament d'un conjunt de dades massives que superen les estadístiques i les bases de dades ens poden ajudar a conèixer millor una realitat (en el nostre cas educativa) difícil d'analitzar en petites mostres o sèries històriques. Encara no ha estat explotat en la història de l'educació (s'utilitza amb gran èxit en salut i medicina, màrqueting i finances, defensa i seguretat, indústria, esports, etc.), però podria tenir un gran valor en l'anàlisi de processos històric-educatius a gran escala en el temps, com ara l'absentisme, els hàbits de lectura, els processos d'ensenyament i aprenentatge, o en els patrons de comportament.

5) Transcripció oral. Cada vegada hi ha més eines que ens permeten transcriure entrevistes (història oral) de veu a text per poder editar-les i treballar-hi com a font històrica (Dictation.io, Speechnotes, Speechlogger).

6) Anàlisi qualitativa. Aquestes aplicacions informàtiques ens faciliten dur a terme anàlisis d'informació mitjançant codificació, construcció de categories i relació de diferents textos i documents per a la investigació qualitativa (Nvivo, Atlas.ti).

7) Treball en xarxa, eines col·laboratives i espais de trobada (*hubs*). La societat xarxa permet treballar de manera col·laborativa, compartida i remota, la qual cosa afavoreix la construcció d'una intel·ligència col·lectiva i d'un mapa comú del pensament, així com compartir investigacions amb altres companys (Payà i Motilla, 2016; Payà, Duart i Mengual, 2016) malgrat les distàncies (Google Drive, Dropbox). A més de compartir documents, podem fer accions col·lectives que superin les tradicionals «a quatre mans» (TitanPad, co-Mind), prendre decisions conjuntes (Appgree, Doodle, AgoraVoting) o dur a terme debats (Loomio Collaborative Decision Making).

Per concloure aquestes reflexions sobre les possibilitats i les repercussions de les humanitats digitals en la història de l'educació social, volem subratllar una vegada més la idea que no és només una qüestió d'integrar noves eines en el camp de les humanitats, sinó d'establir un diàleg entre disciplines (història de l'educació social i informàtica, en el nostre cas). No es tracta només d'aplicar diferents tècniques de recopilació o de processament d'informació, sinó de replantejar la història de l'educació social des d'una perspectiva diferent, interdisciplinària, participativa, col·laborativa i més global.

Resum

En aquest mòdul introductor de l'assignatura Història de l'educació social, els fonaments disciplinaris que li donen sentit, rellevància i coherència acadèmica i científica s'han establert per la formació i el desenvolupament de la professió d'educadors socials en l'actualitat. El coneixement del passat històric-educatiu permet una millor comprensió, més holística i completa del present sobre la gènesi dels problemes i les invariables pedagògiques i socioeducatives.

Amb aquesta finalitat, el mòdul comença fent una reflexió molt fonamentada de l'enfocament hermenèutic de la història de l'educació social, així com dels paradigmes historiogràfics que la sustenten. La importància de la lingüística i els conceptes clau per a la perspectiva històrica, com ara l'imaginari social, la interpretació, la història conceptual i contextual, així com algunes claus d'anàlisi de la lectura i l'escriptura de textos històric-educatius, conformen el corpus de coneixement o fons pedagògic sobre el qual hem reflexionat. També hem considerat la utilitat o la funcionalitat de la història de l'educació social per intentar respondre a les preguntes del present, en la història com a autoconeixement, com a pronòstic, com a comprensió dels fenòmens actuals, o com un possibilisme inspirador.

Finalment, en el segon bloc de continguts ens hem aturat a reflexionar sobre el sentit de la història de l'educació social en el segle XXI com a disciplina acadèmica, així com a fer una aproximació a la metodologia de la investigació històric-educativa (mètode i fases), tot fent una invitació a investigar en la història de l'educació social en la societat xarxa per acostar-nos a les potencialitats d'investigació que obren les humanitats digitals, integrant-les com a fonts i instruments més clàssics i tradicionals de la ciència històrica.

Bibliografia

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Cabrera, M. Á. (2003). La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos. *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 2.
- Cabrera, M. Á. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. A: Ferraz, M. (Ed.), *Repensar la historia de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cabrera, M. Á. (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica. *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 4.
- Carvalho, M. M. C. de i Gatti, D. (2011). *O ensino de História da Educação*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?. *Historia de la educación. Anuario*, 9, 15-38.
- Collingwood, R. G. (2004). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Compère, M. M. (1995). *L'Histoire de l'Éducation in Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern, París: Peter Lang, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Corts Giner, M. I., Ávila Fernández, A., Calderón España, M. C., i Montero Pedrera, A. M. (2001). *Historia de la Educación. Cuestiones Previas y perspectivas actuales*. Sevilla: GIEPES.
- Costa, A. (2018). De la importancia y utilidad de la Historia de la Educación (o la responsabilidad moral del historiador). A: Moreno, P. L. (Ed.), *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, 67-99. València: Tirant Humanidades.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Droysen, J. G. (1986). *Històrica*. Barcelona: Edicions 62.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1997). Historia y lenguaje: una respuesta. A: Koselleck, R. i Gadamer, H-G, *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1997). Històrica y hermenéutica. A: Koselleck, R. i Gadamer, H-G., *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. València: Pre-Textos.
- Koselleck, R. (2003). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (1996). *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel.
- Laudó, X. i Payà, A. (2018). La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente. *Educació i història*, 32.
- Moreu, A. i Prats, E. (2010). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Oncina Coves, F. (Ed.) (2013). *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Payà, A. i Motilla, X. (2016). Web 2.0, social networks and the history of education in Spain: creating a scientific collaborative space. *History of education & children's literature*, 11(1), 249-263.

Payà, A. (2012). Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en Educación Superior. A: Hernández Díaz, J. M. (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica* (ss. XVI-XXI), 695-702. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

Payà, A. (2020). La historia de la educación en la sociedad red. *IX Encontro Ibérico de História da Educação: A Investigação em História da Educação – novos olhares sobre as fontes na era digital*. Oporto: CITCEM.

Payà, A., Duart, J. M., i Mengual, S. (2016). Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo. *Creative and Knowledge Society*, 17(2), 55-72.

Popkewitz, T. S. (Ed.) (2013). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Methods and Knowledge*. Nova York: Palgrave Mcmillan.

Rorty, R. (Ed.) (1967). *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.

Rorty, R. (2003). El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Para Hans-Georg Gadamer, en su centenario. A: Habermas, J., Rorty, R., Vattimo, G. et al., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Rorty, R. (2009). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. A: Gabriel, N. de i Viñao Frago, A. (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel.

Schreibman, S., Siemens, R., i Unsworth, J. (2004). *A Companion to Digital Humanities*. Hoboken, Nova Jersey: Blackwell Publishing.

Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Taylor, C. (2002). Modern Social Imaginaries. *Public Culture*, 14 (1)

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Van Ruyskensvelde, S. (2014). Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(6), 861-870.

Vattimo, G. (2003). Comprender el mundo-transformar el mundo. A: Habermas, J., Rorty, R., Vattimo, G. et al., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e Historia de la Educación. *Historia de la educación*, 25, 35-70.

Viñao, A. (2005). La Historia de la Educación: pasado, presente y futuro. A: Etrillo, F. (Ed.), *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

White, H. (1978). Interpretation in History. *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

White, H. (2000). An Old Question Raised Again: Is Historiography Art or Science? (Response to Iggers). *Rethinking History*, 4(3).