

- Repartido para la Unidad Introdutoria “La historia de la educación y el estudio de los saberes y las prácticas educativas”

Bibliografía:

Acosta, F. (2017). Enseñar historia de la educación: reflexiones en torno de una propuesta. *História da Educação*, 21, 295-311.

**Recomendamos la lectura del artículo hasta la página 303 (9 del PDF).**

Depaepe, M. (1996). Cultural transmission and the history of education. *Paedagogica Historica*, 32(sup1), 17-24.

**Anexamos el texto original en inglés y una traducción casera al español.**

# ENSINAR HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA PROPOSTA

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/68696>

Felicitas Acosta

*Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.*

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*



## Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre o ensino de História da Educação na perspectiva da tomada de decisões para a formulação de um programa de estudo desta disciplina. A reflexão se apoia sobre os desenvolvimentos teóricos que vêm da historiografia da História da educação e na experiência como docente nos últimos 20 anos. O trabalho parte de problemas fundacionais da História da educação e avança a partir de uma proposta pedagógica. O esquema proposto considera as potencialidades de cada uma das fases historiográficas da História da educação para uma proposta pedagógica. Também, destaca a internacionalização como momento do debate contemporâneo, que pode ocupar o lugar de articulador de foco entre o problema da investigação e o ensino, a partir da função de graus de especialização dentro de um programa de formação.

Palavras-chave: ensino, história da educação, internacionalização, escolarização, comparação.

## TEACHING HISTORY OF EDUCATION: THOUGHTS AROUND A PROPOSAL

### Abstract

The aim of this work is to present a reflection on the teaching of the History of education from the perspective of the capture of decisions for the formulation of a program of study on the above mentioned discipline. The reflection relies on theoretical developments from the historiography of the History of the education and experiences at university teaching in the last 20 years. The work departs from some foundational problems from the History of education and advances on them by offering a teaching proposal. The proposed scheme considers the potentials that each of the historiographical stages have to offer for such a proposal. Likewise, it stands out internationalization as a particular moment of the contemporary debate that can occupy the place of liaison between the problem of researching and teaching inside a program of study.

Keywords: teaching, history of education, internationalization, schooling, comparison.

## ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES EN TORNO DE UNA PROPUESTA

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre la enseñanza de la Historia de la educación desde la perspectiva de la toma de decisiones para la formulación de un programa de estudio sobre dicha disciplina. La reflexión se apoya sobre desarrollos teóricos provenientes de la historiografía de la Historia de

la educación y experiencias de cátedra en los últimos 20 años. El trabajo parte de algunos problemas fundacionales de la Historia de la educación y avanza sobre ellos a partir de una propuesta de enseñanza. El esquema propuesto considera las potencialidades que cada una de las etapas historiográficas para una propuesta de enseñanza. Asimismo, destaca a la internacionalización como momento del debate contemporáneo que puede ocupar el lugar de foco articulador entre el problema de la investigación y la enseñanza bajo la función de grados de especialización dentro de un programa de formación.

Palabras clave: enseñanza, historia de la educación, internacionalización, escolarización, comparación.

## **L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION: RÉFLEXIONS AUTOUR D'UNE PROPOSITION**

### **Resumé**

L'objectif de ce travail est de présenter une réflexion sur l'enseignement de l'Histoire de l'éducation depuis la perspective de la prise de décisions pour la formulation d'un programme de l'étude de la dite discipline. La réflexion est appuyée sur des déroulements théoriques provenant de l'historiographie de l'Histoire de l'éducation et des expériences d'enseignement universitaire dans les 20 dernières années. Le travail part de quelques problèmes fundacionales de l'Histoire de l'éducation et avance sur ceux-ci à partir d'une proposition d'enseignement. Le schéma proposé considère les potentialités que chacune des étapes historiographiques offrent pour une proposition d'enseignement. De la même manière, il se fait remarquer à l'internationalisation comme le moment du débat contemporain qui peut occuper le lieu d'articulation entre le problème de la recherche et celle de l'enseignement sous la fonction de degrés de spécialisation à l'intérieur d'un programme de formation.

Mots clés: enseignement, histoire de l'éducation, internationalization, scolarisation, comparaison.

## Presentación

**E**l objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre la enseñanza de la Historia de la educación desde la perspectiva de la toma de decisiones para la formulación de un programa de estudio sobre dicha disciplina. La reflexión se apoya sobre desarrollos teóricos provenientes de la historiografía de la Historia de la educación y experiencias de cátedra en los últimos 20 años<sup>1</sup>.

La Historia de la educación como disciplina presenta algunas particularidades que hacen a sus problemas. Un intento de historización de dichos problemas podría sintetizarse en tres grandes momentos. El primer momento sería el de origen de la disciplina para el que Viñao (2016) ya destaca una situación de disciplina “a caballo” entre otras dos: la Historia y la Educación<sup>2</sup>. El problema que ha planteado esta situación es que la elección de una u otra disciplina de base tiene efectos directos sobre las perspectivas y los objetos desde los que se construye la Historia de la educación. Da cuenta de ello, el recorrido desde una Historia de las ideas pedagógicas junto con una de acontecimientos a una más propia de la Historia social a una centrada en la escolarización.

Un segundo momento, más propio de la configuración y expansión de la Historia de la educación como disciplina y su ubicación académica, deviene de la disociación entre la enseñanza y la investigación: “Se enseñan unos contenidos, con unos enfoques y objetivos, y se investigan otros contenidos, con otros enfoques y objetivos” (VIÑAO, 2016, p. 37). Es claro que los objetos de estudio a transmitir en la enseñanza provienen del desarrollo de la investigación en la disciplina. Sin embargo, el sentido o la finalidad de poner esos objetos de estudio bajo las formas de la enseñanza los transforma y construye nuevos objetos. Ejemplo de ello sería la transformación de “acontecimientos parciales”, producto de la investigación, en procesos más largos, necesarios para una comprensión más compleja de la escolarización. En este sentido se considera que, al momento de hablar de la enseñanza, el término “objetos de estudio” quizá debiera suplantarse por otro como “objetos de enseñanza”.

El problema de la disociación entre investigación y enseñanza adquiere particular relevancia en los programas de formación que conservan la división entre una Historia General de la educación (generalmente centrada en la historia europea u occidental de la educación) e historias nacionales (Historia Argentina de la educación por ejemplo). Por un problema de disposición de fuentes, la investigación suele centrarse en la historia nacional, de manera que la mayoría de las referencias para la construcción de objetos de enseñanza proviene de ámbitos de producción académica extranjeros, en todo el sentido del término. Una forma de atender esta distancia, se encuentra, como se adelanta en el párrafo siguiente, en la perspectiva de la internacionalización de la escolarización.

Finalmente, en el escenario más reciente de la globalización, emerge el problema

---

<sup>1</sup> Esta reflexión es producto de la experiencia de cátedra en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad de La Plata y en la Universidad de General Sarmiento. Los colegas de la Universidad de La Plata han resultado valiosos interlocutores para este escrito.

<sup>2</sup> Una situación similar describen Caspard y Condet (2014) para el campo de la Historia de la educación en Francia cuando señalan que este se encuentra institucionalmente estallado, con sus investigadores docentes desperdigados en laboratorios multidisciplinares entre la Historia y las Ciencias de la Educación (p. 791).

de una presión cada vez más intensa sobre los campos de la investigación y la enseñanza. Para la Historia de la educación esto supone nuevas perspectivas y objetos que permitan la comprensión de los fenómenos educativos históricos a la luz de la complejidad de las dinámicas entre tendencias globales y configuraciones culturales socio particulares.

Una propuesta de enseñanza de la Historia de la educación debiera reconocer estos problemas de base y tomar posición respecto de ellos. Este trabajo apunta en esa dirección. Para ello se organiza en dos partes. Para atender el primer problema, la tensión entre Historia y Educación, la primera sección presenta las principales etapas de la historiografía de la Historia de la educación junto con las tensiones que cada opción historiográfica supuso para la constitución del objeto de la disciplina en relación con la educación. En cuanto al segundo problema, la tensión entre investigación y enseñanza, la segunda sección ofrece una propuesta que recupera elementos de la historiografía y los pone en diálogo con las características de las posibles audiencias de la enseñanza. Las ideas principales y los aportes del texto se sintetizan en una sección de cierre.

### **La historiografía de la Historia de la educación entre la Historia y la Educación: un punto de partida para la construcción del objeto de enseñanza**

Formular una propuesta de enseñanza de Historia de la educación supone al menos considerar dos elementos. El primero refiere a la orientación historiográfica y el segundo al/los objeto/s de estudio a considerar. El desarrollo que sigue propone cuatro etapas en el desarrollo de la Historia de la educación como disciplina junto con cuatro tensiones que las mismas representan para la definición de su objeto de trabajo en el sentido de la enseñanza.

De Paepe (2006) destaca que la Historia de la educación surgió en la formación de maestros del siglo XIX. Esta historia era llamada Historia de la pedagogía y abordaba principalmente la historia de los sistemas educativos y las opiniones de los grandes pensadores que formaban el núcleo central de la educación académica. Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Froebel cubrían los contenidos de la materia en la Escuela Normal.

El objetivo de esta Historia de la pedagogía era ofrecer a los estudiantes, futuros maestros, modelos que en sí mismos se iban superando. Así, la idea de progreso en el sentido de mejora constante constituía el motor de la enseñanza de la asignatura. El mismo autor concluye que se trata de una etapa “moralizante” y legitimadora de la prédica escolar.

A este aporte es posible sumar el de Goodson, cuando propone que durante un largo período, los cursos de Historia de la educación se caracterizaron como cursos de “Hechos y datos” (GOODSON, 1995). Se trataba, según Narodowski (1996), de modelos totalizadores o de periodización macropolítica en donde se presentaban las continuidades en el discurso de la Historia de la educación a través de acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados a nivel gubernamental.

Desde esta perspectiva, dos categorías de hitos se debían estudiar: cambios en la presidencia y sanción de leyes, lo que suponía una correspondencia entre política

educativa y práctica escolar. Este modelo suponía también una interrelación simple entre el nivel de la normativa legal, el de las ideas pedagógicas y el de las prácticas educativas.

Esta forma de concebir la Historia de la educación produjo una primera tensión en la definición de un objeto de enseñanza: o bien quedaba ligada a una secuencia de pensadores y sus ideas o bien quedaba signada por un listado de figuras relevantes en la política educativa y/o en la sanción de leyes educativas. Esta tensión indicaba una dificultad para definir un objeto específico ya que la Historia de la educación podría tratarse de un desprendimiento de la Pedagogía –los pensadores- o un desprendimiento de la Política Educativa – las leyes.

Viñao (2002) alude a este mismo problema al señalar que a una Historia de la pedagogía siguió una Historia de la educación centrada en historias institucionales o de conmemoración de hitos educativos. En uno u otro caso faltaban los sujetos y los escenarios de esas ideas o prácticas, elementos que se hicieron presentes en una segunda etapa.

En efecto, de acuerdo con el mismo autor, un progresivo interés por la educación como fenómeno social se abrió paso hasta la llamada Historia social de la educación (VIÑAO, 2002, p. 235). La historia social de la educación constituyó la renovación de los años '60. La expansión de las Ciencias de la educación así como el auge de dos tendencias historiográficas de los años '20 y '30, el Marxismo y la escuela de Annales, estuvieron por detrás de este cambio.

Para Viñao (citando a Antoine León) se trató de una renovación que provino del campo de la investigación histórica antes que del de la educación. Surgió como una crítica a la fase anterior y desconoció el movimiento de “las bases sociales de la Historia de la educación de los años '20 (Cubberley) y '40 (Brubaker y Butts; posteriormente Brickmann) en los Estados Unidos. Los autores de dicho movimiento criticaron la Historia de la educación sobre vidas y obras para adoptar una visión histórica sobre temas o cuestiones básicos de la educación tales como contenidos y métodos, niveles educativos, formación del profesorado, políticas educativas entre otros (p. 229).

En los Estados Unidos, la renovación se consolidó bajo la llamada Nueva Historia de la educación mientras que en Europa lo hizo a través del aumento de revistas especializadas. Paradójicamente, en el primer caso, la renovación se produjo en forma paralela a la desaparición de esta disciplina en la formación de profesores, situación que ocurriría en Europa hacia los años '80 (p. 232).

El influjo de las tendencias historiográficas provino de la renovación de la historiografía marxista (las obras por ejemplo de Hobsbawn, Soboul, Vovelle, Hill y Thompson) que aportó una mirada global sobre la relación entre procesos sociales y económicos y el papel de las masas trabajadoras. A su vez, la escuela de Annales, creada a fines de los años '20 por Marc Bloch y Lucien Febvre, fue revitalizada bajo la dirección de la revista homónima por Ferdinand Braudel: largas duraciones, cambios y continuidades, estructuras y niveles de análisis variados pasaron a formar parte del estudio histórico.

En los Estados Unidos, sobre esta base se desarrolló la Historia de la educación revisionista radical que cuestionaba el supuesto aspecto positivo de la escolarización así como los rasgos burocráticos (los trabajos de David Tyack, por ejemplo) y de control social del sistema educativo. Una fuerte institucionalización de la disciplina a través de la

creación de sociedades nacionales e internacionales, como la International Standing Conference for the History of Education –ISCHE, formó parte de esta renovación.

Para la Historia de la educación, el vínculo con la Historia social fue de suma importancia ya que no era ni es posible comprender las ideas y prácticas educativas si no es en el marco de formaciones históricas compuestas de grupos cuya existencia se percibe en su acción y cuya relación es conflictiva. En este sentido, la Historia social le permitió a la Historia de la educación comenzar a explicar procesos, es decir dar cuenta de prácticas inmersas en escenarios más generales desde la perspectiva de los actores y sus relaciones. Para el estudio de la educación esto es clave: se trata de la distribución de saberes y toda distribución supone un grado de conflicto (quiénes distribuyen qué a quiénes constituye la esencia del acto educativo como acto político).

Una segunda tensión emergió en este marco: el objeto de enseñanza muchas veces parecía perderse entre el conjunto de niveles de análisis que daban cuenta de los procesos sociales, ya que la sobre determinación de niveles podía dejar de lado el inter juego entre estos y los discursos y prácticas educativas. Asimismo, dentro de esta perspectiva, la escolarización no tenía dinámica propia: era el fruto de unos procesos políticos, económicos y sociales que le daban forma.

Ya hacia fines de los años '70 otros aportes comenzaron a permear la Historia de la educación en su relación con los sujetos. Las lecturas de Foucault y las contribuciones de la Microhistoria, permitieron una nueva mirada sobre el hecho educativo. Se trató de una mirada parcial, táctica, menos pretenciosa que intentaba irregularidades y enorme cantidad de especificidades propias de la educación (ideas y fenómenos microinstitucionales) que rebalsaban los jurídico y lo político. En esta tercera etapa, ya entre los años '80 y '90, se abrieron camino dos nuevas perspectivas: la Historia socio crítica de la escuela y la Historia cultural, las que continúan en la actualidad.

Según Viñao (2008, p. 34), la historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización se situó frente a la historia tradicional, la social y la socio-cultural al mismo tiempo que tomó algunos elementos de estas dos últimas. Más allá de un conjunto de críticas generales, descreo particularmente de la mirada “progresista” que mantienen sobre la escuela y la escolarización esos tres tipos de historia. A la Historia social le critica la falta del sujeto y los efectos de las relaciones de poder mientras que a la Historia cultural la acusa de cierta ambigüedad y a la falta de periodizaciones propias, puesto que toma las de la política educativa.

La historia socio crítica estuvo particularmente influida por la perspectiva genealógica con el fin de comprender de qué manera aquello que se experimenta como natural, en este caso la escuela, fue configurado y qué conflictos y luchas de poder subyacen a las condiciones del presente. Interesa analizar la narrativa del progreso de la escolarización moderna en su faceta disciplinaria, es decir en las formas de regulación de los sujetos que le son propias y hacen a la reproducción social.

El aporte de esta mirada también fue de importancia dado que reubicó las prácticas educativas en el marco de tensiones micro institucionales sobre el ejercicio del poder: quién regula qué desde los discursos y las prácticas educativas no es una pregunta menor al momento de pensar, como se señalara más arriba, lo educativo como acto de distribución. Qué saberes se distribuyen, bajo qué formas, qué se intenta regular con esos saberes y prácticas, emergen como preguntas clave. Desde esta perspectiva, el

enfoque foucaultiano adquirió mucha relevancia para el estudio de las prácticas sociales vinculadas a la emergencia del capitalismo, la escuela moderna entre ellos.

Una tercer tensión se produjo para la Historia de la educación. Desde ciertos usos abusivos del escaso trabajo de Foucault sobre prácticas escolares, muchas veces la Historia de la educación pareció quedar empantanada en una suerte de historia acerca de cómo lograr la mejor máquina para regular y disciplinar cuerpos, de los cuales la escuela sería la estrella victoriosa. Esta mirada por momentos redujo un proceso social y cultural revolucionario como fue la escolarización, a una secuencia de técnicas de disciplinamiento acopiadas a lo largo de la historia del capitalismo y gatilladas con el triunfo de la revolución industrial. En cuanto al objeto de enseñanza, podría pensarse en una reiteración de lo sucedido en la primera etapa, la enseñanza de pensadores o leyes, con la diferencia que ahora se estudiarían “técnicas de disciplinamiento”<sup>3</sup>.

Por su parte la Historia cultural de la educación supuso desde fines de los años '80 del siglo XX y todavía durante el siglo XXI una renovación tanto de los temas como de las formas de investigar. Al respecto, destaca Viñao (2016) su ímpetu por estudiar la “caja negra” de la escolarización: no ya sus teorías, leyes y normas o sus condicionantes externos sino la «internalidad» del trabajo escolar. Así, nuevas fuentes y enfoques como la etnografía, la antropología y los estudios culturales, se sumaron a la Historia de la educación.

Respecto del objeto de estudio, entre los numerosos avances que produjo la Historia cultural de la educación, cabe destacar aquellos que profundizaron sobre la lógica propia de la escuela como constructo socio cultural y productora de sus propios artefactos culturales y de los sistemas educativos y la dinámica de la escolarización<sup>4</sup>. Dichos avances se hicieron sobre la base de las fases precedentes: la Historia social y las duraciones y la Historia socio crítica y la perspectiva genealógica.

Desde distintos acercamientos, algunos más sistémicos otro más antropológicos, se desarrollaron conceptos sumamente fértiles tanto para la investigación como para la enseñanza: a modo de bisagra conceptos desarrollados a fines de los años '80 como los de sistematización y segmentación (MUELLER, RINGER Y SIMON, 1992), instituciones determinantes (STEEDMAN, 1992); más centradas sobre la escuela las nociones de forma escolar, cultura escolar, gramática de la escuela, entre los más utilizados a partir de los años '90 (ACOSTA, 2014); educacionalización de los problemas sociales y lenguajes de la educación de manera más reciente (THRÖHLER, 2011).

Una de las críticas más fuertes a la Historia cultural de la educación radicó en la multiplicidad de objetos de estudio propuestos y la falta de desarrollo de periodizaciones

<sup>3</sup> En el ámbito de habla hispana, y en la Argentina en particular, esta interpretación tuvo especial influencia a través de la difusión de los trabajos de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría.

<sup>4</sup> Sobre este punto, en un estudio reciente, Gardner Kelly (2014) destaca que la influencia foucaultiana fue mucho más temprana en el campo de la Historia de la educación europea que en el americano, probablemente por razones de traducción. A su vez, aún luego de los cambios provenientes de la Historia socio crítica de la educación (o radical revisionista para el caso de los Estados Unidos) y de la Historia cultural, los historiadores de la educación europeos han estado más abiertos a marcos teóricos explícitos mientras que la gran mayoría de sus pares americanos tienden a evadir la referencia a la teoría social. Por último, señala que mientras los primeros se han centrado más en la formación de los sistemas educativos en los territorios nacionales los segundos se han orientado hacia el estudio de las experiencias escolares de las comunidades marginadas.

propias, no las político-legales, para dar cuenta de los cambios en la escolarización a lo largo del tiempo. A su vez, el foco puesto sobre la escolarización podría indicar una tensión respecto del conjunto de la Historia de la educación: es la historia de la escolarización (y la cultura escolar) la Historia de la educación? Así, de una historia de pedagogos y acontecimientos se pasó a una historia más centrada en los procesos marco del hecho educativo a una que se centró, quizá de manera excesiva, en una de las formas de lo educativo: la escolarización.

Una cuarta fase se desprende desde hace algunos años de la Historia cultural de la educación para vincularse con los estudios comparados internacionales. En particular, quienes habían propuesto la excavación del presente de la escolarización como objeto de la Historia de la educación, es decir considerar la configuración escolar actual a través de una excavación de las cambiantes formaciones de la cultura material de la escuela a lo largo del tiempo (POPKEWITZ, FRANKLIN Y PEREYRA, 2003)<sup>5</sup>, avanzaron en esta dirección.

De manera más reciente entonces, este foco sobre la escolarización se vincula con nuevas perspectivas en el estudio de la Historia de la educación que incorporan la dimensión internacional en el estudio de los procesos de escolarización<sup>6</sup>. La Educación Comparada, en su corriente sociohistórica, promueve desde hace tiempo la “reconciliación” entre historia y comparación como una forma analizar el encuentro entre configuraciones globales y locales (SCHRIEWER Y KAELEBE, 2010). Centrados también en una perspectiva comparada, los estudios sobre internacionalización, *transfer*, préstamos, circulaciones e intercambios colocan el problema de la permeabilidad de los bordes o fronteras para el estudio de la escolarización<sup>7</sup>. Ya en los último años, se suman perspectivas vinculadas a la idea de “ensamble” para abordar este fenómeno (algunas de ellas apoyadas en los aportes de Foucault). En ellas, la dimensión transnacional con foco en los fenómenos de interacción en el marco de prácticas educativas ocupa un lugar central (SOBE, 2013). El marco de este tipo de estudios lo constituyen los procesos más amplios de regulación social en la modernidad (POPKEWITZ, 2013).

Al respecto, Bruno-Jofré y Thröhler (2014), alertan que el carácter global de los cambios educativos y los cambios estructurales vinculados a ellos demandan nuevas preguntas históricas. Para estos autores, la respuesta a la crisis en la Historia de la educación se encuentra en la inter y transnacionalización de la investigación para desafiar así no sólo el problema moral de la Historia de la educación pero también sus anteojeras

<sup>5</sup> Una idea similar se encontraba ya en los trabajos de Ivor Goodson (1995) en Inglaterra quien señalaba que “el estudio histórico busca comprender cómo se han desarrollado el pensamiento y la acción en las circunstancias sociales en el pasado. Siguiendo ese desarrollo a través del tiempo y hasta el presente, se obtiene comprensiones acerca de cómo se han afrontado esas circunstancias que experimentamos como ‘realidad’ contemporánea, y se han construido y reconstruido con el tiempo” (p. 25).

<sup>6</sup> El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2011), refiere al proceso de migración, difusión y recepción transnacional, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (CARUSO; TENORTH, 2011, p. 16). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural durante la configuración de los sistemas educativos (SCHRIEWER, op.cit, p. 72). Un análisis de estos conceptos en relación con el proceso de configuración de los sistemas educativos en perspectiva histórica e internacional puede verse en Acosta, F. (2015) y Acosta, F. y Fernandez, S. (2014).

<sup>7</sup> Nos centramos en este punto en los trabajos de Dainel Tröhler, en particular Thröhler, 2011; Tröhler y Barbu, 2012 y Thröhler, 2015.

nacionales. Las preguntas transnacionales son inherentes a la Historia de la educación pero requieren no tanto una perspectiva de asimilación a narrativas más amplias sino una que indague sobre las condiciones locales de recepción, circulación e hibridización, considerando las diferencias culturales que subyacen a los procesos de construcción de las culturas escolares.

En particular, Thröhler destaca que el problema de las anteojeiras nacionales en la investigación no son los temas de investigación nacionales sino la falta de conciencia de los investigadores de sus sesgos culturales al construir los temas de investigación (p. 81). Entrar al archivo sin ser consciente de los motivos culturales de las preguntas de investigación y el paradigma dominante de comprensión del progreso de la historia (*data driven research*) significa abrir la puerta a un mayor reaseguro nacional (p. 83).

Para este autor, la Historia de la educación tiene una oportunidad en este mundo de sociedades pos nacionales, multiculturales y multilingües. Esta no empieza en el archivo o en los datos sino con preguntas que ya no pueden ser nacionales o culturalmente sesgadas. La pregunta correcta de investigación en sociedades multiculturales también debe ser multicultural: ser conscientes de las diferentes perspectivas culturales involucradas en la generación de objeto y preguntas educativas. Internacionalización no es solamente un hecho social de las sociedades modernas, es también un fundamento de las preguntas de investigación modernas. (p. 89-90).

El recorrido ofrecido permite diferenciar etapas, tensiones y posibles objetos de enseñanza para la Historia de la educación. Sin embargo, la decisión respecto del objeto debe considerarse en el marco del problema entre la investigación y la enseñanza y su expresión bajo la forma del momento del programa de formación.

### **La Historia de la educación a enseñar: el objeto de estudio entre la investigación y la enseñanza. Una propuesta**

Este apartado se organiza en dos secciones. En la primera se presentan los criterios y componentes de un esquema general en torno del objeto Historia de la educación a enseñar a partir del recorrido del primer apartado. En la segunda se ofrece el contenido específico del esquema en tanto propuesta de formación.

#### **a) El esquema general**

La síntesis desarrollada en el primer apartado sobre los cambios en el estudio de la Historia de la educación nos alienta a construir un objeto de enseñanza que, sin caer en un amalgamamiento forzado, permita recuperar los elementos más productivos de cada etapa historiográfica para la comprensión del fenómeno educativo en su dimensión histórica.

Mc Culloch (2011) destaca que la Historia de la educación ha sido a menudo reducida al estudio de los sistemas y prácticas de educación formal pero también podría ser considerada para estudiar los procesos informales de educación a lo largo de la vida y la sociedad o incluso “todo el proceso de transmisión de una cultura entre las generaciones” (BAILY citada en MC CULLOCH, p. 7; la traducción es nuestra). Es claro que todo lo educativo no puede constituir el objeto de enseñanza. Dos elementos pueden servir para su delimitación: las tendencias historiográficas y el momento de la formación.

Para el caso de las tendencias historiográficas, resulta pertinente el esquema propuesto por Novoa (1998) a partir de la revisión de la Historia de la educación en los Estados Unidos; un esquema pertinente para acotar el objeto a la vez que mantener las potencialidades de cada etapa histórica de la disciplina. Para este autor, la renovación de la Historia de la educación estaría en la posibilidad de una serie de pasajes que suponen nuevas formas de hacer historia: de las estructuras a los actores, de los sistemas a las escuelas, de las externalidades a la “internalidad”, de las ideas a los discursos, de los hechos a las políticas, de lo nacional a lo local/global.

De acuerdo con este esquema, una posible combinación entre tendencias historiográficas y objetos de enseñanza podría ser la siguiente:

**Cuadro 1** - Orientaciones historiográficas y posibles objetos de enseñanza.

Orientación historiográfica	Historia social				Historia de las ideas, crítica y cultural		Historia cultural y comparada
					HSC	HC	
Objeto de enseñanza	Escenarios				Discursos (ideas y saberes)	Prácticas (instituciones)	Internacionalización
	Político	Económico	Social	Cultural			

**Fuente:** Elaboración propia.

De esta manera, la perspectiva supone la articulación de cuatro dimensiones<sup>8</sup>:

1. El de la historia social de la educación: reconociendo los modos particulares de producción, distribución y apropiación de conocimientos y prácticas a lo largo de las sucesivas formaciones económico-sociales o escenarios en sus dimensiones política, económica, social y cultural.
2. El de la historia de las ideas pedagógicas, en tanto teorías sobre lo educativo que anticiparon, acompañaron, sucedieron y contribuyeron a producir formas educativas particulares.
3. El de la historia de las prácticas pedagógicas (en tanto formas de institucionalización de la distribución de saberes): formas de transmisión del saber que involucran y materializan definiciones acerca de quién enseña, qué, a quién, cómo y para qué.
4. El de la historia de los procesos de internacionalización: procesos transnacionales de ensamblaje de estructuras y dispositivos de regulación pedagógica (en tanto ordenamiento de lo social) en relación con el desarrollo de configuraciones socio culturales particulares.

Sin embargo, como se señalara al comienzo de este apartado, frente a la pregunta acerca del objeto de enseñanza, no sólo deben considerarse las orientaciones

<sup>8</sup> Se retoma en este punto la formulación del Programa de Historia General de la Educación del año 2009 de la profesora Gabriela Diker en la Universidad Nacional de General Sarmiento en combinación con las ideas de Novoa (1998) referidas en el texto.

historiográficas en el desarrollo de la Historia de la educación si no también el lugar y el momento que ocupa en un programa de formación. Esta cuestión remite de manera más directa al segundo problema de la disciplina mencionado en la presentación de este trabajo: la disociación entre investigación y enseñanza. Para abordar este problema proponemos considerar un esquema general en el que se ubique la formación de grado y la enseñanza en un extremo y la formación de posgrado y la investigación en el otro. La intención no es pensar los espacios por separado sino en grados crecientes de especialización (indicados en la tabla siguiente con una “x” de diferente tamaño):

**Cuadro 2** - Orientaciones historiográficas, posibles objetos de enseñanza y grados de especialización.

Orientación historiográfica		Historia social				Historia de las ideas, crítica y cultural		Historia cultural y comparada
						HSC	HC	
Objeto de enseñanza		Escenarios				Discursos (ideas y saberes)	Prácticas (instituciones)	Internacionalización
		P	E	S	C			
Momento de la formación	Grado (enseñanza)	X	X	X	X	X	X	X
	Posgrado (investigación)	X	X	X	X	X	X	X

**Fuente:** Elaboración propia.

En las páginas siguientes se detalla el contenido de la propuesta de formación.

### b) La propuesta en detalle

El contenido específico del esquema depende de diversos factores. En este caso, en términos generales, se considera que el estudio histórico ofrece comprensiones acerca de aquello que se experimenta como realidad educativa contemporánea y las formas en las que ésta se ha construido y reconstruido a lo largo del tiempo<sup>9</sup>.

A esto suma la necesidad de considerar la ubicación de la asignatura. Por un lado, ésta debiera estar en sintonía con la finalidad de la formación general: la preparación de profesionales y académicos dedicados al estudio e intervención sobre procesos y prácticas de formación. En esta propuesta se sostiene que, además, formar especialistas en educación implica ofrecer elementos para la toma de posición respecto de lo educativo y su distribución y para ello el estudio histórico de la educación ofrece indicios acerca de cómo y porqué se realiza dicha distribución en una u otra dirección.

En efecto, este tipo de estudio permite una comprensión más compleja del presente de las prácticas educativas a través de la excavación de sus diversas y cambiantes formas en tiempos y espacios diferentes. Permite, a su vez, pensar el futuro

<sup>9</sup> Remitimos aquí al ya conocido trabajo de Popkewitz, Franklin y Pereyra (2003); particularmente al capítulo 1 “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”. Novoa (1998) subraya también la cuestión del presente de la escolarización como objeto de la formación de los pedagogos y educadores (p. 22).

de dichas prácticas por medio de un sólido conocimiento sobre los caminos anteriormente recorridos.

Por otro lado, cabe considerar la articulación de la asignatura con otras instancias del Plan de estudios, cabe considerar la articulación hacia atrás y hacia delante al momento de diseñar la propuesta de enseñanza. Esto es, con qué conocimientos previos cuentan los estudiantes al momento de cursar Historia de la educación y qué conocimientos ofrece la asignatura en relación con instancias subsiguientes.

Así, la propuesta de enseñanza tiene como eje la reconstrucción de las formas de producción, transmisión y distribución de saberes y sus efectos sobre la regulación del orden social en el contexto del Occidente moderno. Se abordan, en particular, las formas de producir saber y organizar los dispositivos de transmisión del saber ligadas a la invención y expansión de la práctica educativa escolar.

El punto de partida es la necesidad de saber en el hombre (lo educativo como algo propio de lo humano) y, unido a eso, la distribución de saber en tanto problema específico de las relaciones entre los hombres (quién transmite qué saberes a quién y para qué). En este sentido los saberes y las formas de distribución de esos saberes (las prácticas de institucionalización educativa) constituyen el eje de trabajo.

Este eje (saberes y prácticas) se analiza en distintos escenarios (en tanto formaciones socio históricas) para mirar en detalle el ensamble entre las relaciones políticas, económicas y sociales y las ideas y prácticas acerca de qué distribuir a quiénes y para qué. Un segundo punto de partida es el de considerar los saberes y prácticas educativas no en términos de epifenómeno de estructuras socio económicas si no como parte de un ensamblaje que sitúa esos saberes y prácticas a la vez que los dota de cierta autonomía (producen un saber y unas prácticas que le son específicas).

Los escenarios son un espacio de cruce de formaciones socio históricas, ideas sobre lo educativo (en términos de saberes a transmitir y funciones de esos saberes), prácticas pedagógicas (en términos de la institucionalización de “quién, a quiénes, sobre qué, para qué y cómo”) y el proceso de internacionalización del fenómeno.

Interesa destacar entre los saberes y prácticas, la escolarización como expresión de un monopolio de la educación (en términos de la forma de distribuir ciertos saberes así como los saberes específicos que produjo). Es decir una cultura de la escolarización dominante que tiene su origen en prácticas educativas pos medievales de Europa central y que a través de diversos viajes a lo largo del tiempo adquiere una forma particular entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>10</sup>. En función de ello, se considera también el carácter internacional de buena parte de los dispositivos vinculados a dicha práctica.

Siguiendo a Tröhler, Popkewitz y Labaree (2011), la escolarización es entendida como un conjunto de prácticas institucionales y culturales vinculadas con el armado de la sociedad a través de la construcción de un sujeto particular: el futuro ciudadano. Se encuentra asociada al fenómeno global de desarrollos nacionales orientados hacia el

<sup>10</sup> Al respecto destaca Caruso (2008): “Mitos y guiones elaborados en la modernidad temprana y especificados durante el siglo XVIII comenzaron a producir efectos de institucionalización y crear regímenes internacionales en el siglo XX reforzando estas dinámicas de difusión de los patrones de organización social occidentales. De esta manera, una historia de la internacionalización debiera orientarse hacia el estudio de la producción de ese isoformismo, su expansión y las formas en las que se consolidó” (CARUSO, p. 837; la traducción es nuestra).

modelaje de la sociedad y la escuela producto, a su vez, de la intersección entre la emergencia de la escolarización y la formación del estado nación.

La preocupación de los autores no refiere sólo a las cualidades institucionales, legales y organizativas de la escuela sino también al lenguaje de la escuela (o de la escolarización) en tanto set de principios sobre lo que “se sabe” y cómo ese saber va a suceder. Refiere a los sistemas de razón que se imbrican en valores culturales y políticos. De esta manera, el análisis sobre la escolarización refiere a las relaciones entre sistemas político-culturales y prácticas educativas.

Desde la perspectiva de internacionalización, destacan procesos similares tales como a) sistemas estatales de educación como condición de supervivencia de las repúblicas, b) crecimiento de las repúblicas a lo largo del mundo durante los siglos XIX y XX y c) expansión de la escolarización de masas también a lo largo del mundo en esos siglos. En su perspectiva, esto indicaría que la combinación entre republicanism y educación fue un éxito a nivel mundial.

Durante el siglo XVIII esta combinación se hizo más necesaria, en el momento en que los problemas sociales se “educacionalizaron” y la educación parecía ser cada vez más la respuesta a cualquier problema social. La asociación entre república como forma política, protestantismo reformado y educación parece haber sido la amalgama global del éxito y el motor del desarrollo global. El problema a indagar es cómo el ímpetu educativo en la idea del republicanism clásico afectó la emergencia y organización de la escolarización moderna aun cuando esta se desarrollase en países no republicanos y bajo matrices no protestantes. Esta constituye una pregunta para asignaturas subsiguientes en el grado, por ejemplo Historia de la educación argentina, o investigaciones de especialización en el posgrado.

**Cuadro 3** - Esquema del objeto de enseñanza con contenidos específicos.

Contenidos específicos	Dimensión			
	Dimensión Escenario (Político, económico, social, cultural)	Dimensión Saberes (formas de producción y legitimación; ideas; discursos)	Dimensión Prácticas de institucionalización (Quién; A quiénes; Qué; Cómo; Para qué)	Dimensión Procesos de internacionalización
2. De la trashumancia a la lógica de las corporaciones urbanas en el mundo cristiano feudal	El mundo de los tres órdenes  Revolución urbana y comercial	Construcción del monopolio educativo de la Iglesia	Monasterios Escuelas Catedralicias Escuelas municipales Gremios Universidades	Métodos y debates: cultura greco árabe y disputa escolástica
3. La configuración de lenguajes educativos en el mundo feudo burgués	Los estados modernos  Las nuevas fuerzas productivas	Construcción del lenguaje educativo protestante y católico (Humanistas y reformistas)	Studia Humanitatis Escuelas de la reforma	Los viajes de los lenguajes: Comenius; la Ratio Studiorum

Contenidos específicos	Dimensión			
	Dimensión Escenario (Político, económico, social, cultural)	Dimensión Saberes (formas de producción y legitimación; ideas; discursos)	Dimensión Prácticas de institucionalización (Quién; A quiénes; Qué; Cómo; Para qué)	Dimensión Procesos de internacionalización
4. Las proclamas educativas de carácter universal: el ciclo de las revoluciones burguesas y la educacionalización de los problemas sociales	Revoluciones políticas de corte republicano  Revolución Industrial	Del discurso de la educación al discurso de la escolarización	Planes educativos de la Revolución Francesa  De las workhouse a las Escuelas de fábrica	La circulación de una doble función para la educación: la obra de Rousseau
5. La escolarización en la trama del largo siglo XIX: debates, regulaciones y experimentaciones y la emergencia de una institución de alcance mundial	El largo siglo XIX (identidad, progreso, libertad)	Las funciones sociales de la escolarización	De una escuela de arreglos institucionales básicos a la escuela moderna (la cultura escolar)	La circulación del método mutuo en América Latina
6. La configuración de los sistemas educativos modernos: la transición entre el largo siglo XIX y el corto siglo XX y la consolidación de formas universales de regulación escolar	El corto siglo XX (la caída de la democracia liberal, la emergencia de los Estados de Bienestar)	De la escuela a los sistemas educativos; las alternativas pedagógicas (el discurso de la Escuela Nueva)	La matriz de los sistemas educativos: sistematización y segmentación	Procesos de transferencia de los sistemas educativos: exposiciones universales, el Progresismo norteamericano en la Rusia soviética, colonización y descolonización

**Fuente:** Elaboración propia.

### Síntesis y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue ofrecer una reflexión junto con una propuesta de formación en Historia de la educación. Se eligió un esquema de formulación general que permitiese adaptar la propuesta a diferentes niveles de formación: de grado o posgrado, más orientada hacia la enseñanza o la investigación, para una asignatura de Historia de la educación general o de Historia de la educación en el plano nacional o ambas en simultáneo.

Dicho esquema parte de considerar dos problemas intrínsecos al desarrollo de la Historia de la educación como disciplina. Por un lado, su doble referencia epistemológica en la Historia y la Educación. Por otro lado, la disociación entre investigación y enseñanza que caracteriza su propia historia. Ambos problemas tuvieron y tienen efectos al momento de diseñar el objeto de enseñanza: cuál es el problema a indagar, bajo qué formas se lo aborda, qué saberes previos requiere, cuál debe ser su alcance en relación con el tipo y momento de la formación, son preguntas que emergen en ese contexto.

El esquema propuesto considera las potencialidades que cada una de las etapas

historiográficas ofreció a la mejor comprensión del problema central de la educación: la transmisión y la distribución de saber. Escenarios, discursos, prácticas y procesos de circulación constituyen los anclajes, y cada uno de ellas recupera objetos y métodos de indagación de las distintas etapas. A su vez, la internacionalización como momento del debate contemporáneo ocupa el lugar de foco articulador entre el problema de la investigación y la enseñanza bajo la función de grados de especialización.

En particular, este esquema propone como actividad de indagación la excavación del presente de la escolarización (POPKEWITZ, FRANKLIN Y PEREYRA, 2003; NOVOA, 1998), en escenarios que se reconstruyen entre el siglo XI y XX y a partir del estudio de procesos de sedimentación y herencia institucional así como de circulación de discursos. El objeto así como dichos procesos de herencia y circulación son los que permiten su articulación con otras asignaturas o momentos de especialización durante la formación.

### Bibliografía

ACOSTA, Felicitas. Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la Historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Tiempo, Espacios, Educación*, España: Fharen House, v. 1, n. 2, 2014, p. 23-37.

\_\_\_\_\_. La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. In: PINKASZ, Daniel (Ed.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina, 2015, p. 15-30.

ACOSTA, Felicitas; FERNANDEZ, Soledad. El Estado en la configuración de la escuela secundaria: una mirada desde la *Enquête Naón* de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia. *Anuario Historia de la educación*, Buenos Aires: SAHE, v. 15, n. 2, 2014, p. 69-92.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa; TRÖHLER, Daniel. Introduction. *Encounters on Education = Encuentros sobre Educación = Rencontres sur l'Éducation*, Queens University: Faculty of Education, v. 15, n. 4, fall 2014, p. XIII-XVII.

CARUSO, Marcelo. World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education. *History of Education*, UK: Taylor and Francis, v. 3, n. 6, 2008, p. 825-840.

CARUSO, Marcelo; TENORTH, Hanz. Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. In: CARUSO, Marcelo; TENORTH, Hanz (Comps.). *Internacionalización*. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Granica: Buenos Aires, p. 13-35.

CASPARD, Pierre; CONDETTE, Jean. Cinquante années de débats et de recherches sur l'école française. *Paedagogica Historica*, UK: Taylor and Francis, v. 50, n. 6, 2014, p. 786-796.

DEPAEPE, Mark. *Vieja y nueva Historia de la educación*. Ensayos críticos. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.

DURKHEIM, Émile. *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta, 1938/1982.

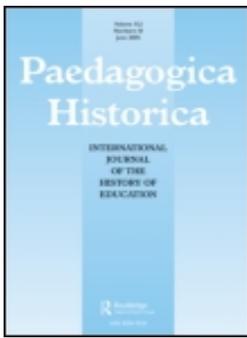
GARDNER KELLY, Mathew. The mythology of schooling: the historiography of American and European education in comparative perspective. *Paedagogica Historica*, UK: Taylor and Francis, v. 50, n. 6, 2014, p. 756-773.

- GOODSON, Ivor. *Historia del curriculum*. España: Pomares, 1995.
- NARODOWSKI, Mariano. La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la educación. Algunos problemas. In: MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NARODOWSKI, Mariano (Comps.). *Escuela, historia y poder*. Miradas desde América Latina. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996, p. 149-156.
- NOVOA, Antonio. *Histoire & Comparaison (Essai sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas (Ed.) *Re-thinking the history of education*. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge. USA: Palgrave, 2013.
- POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel (Comps.). *Historia cultural y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003.
- SCHRIEWER, Juergen. Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos. In: CARUSO, Marcelo; TENORTH, Hanz (Comps.). *Internacionalización*. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Granica: Buenos Aires, 2011, p. 41-94.
- SCHRIEWER, Juergen; KAELBE, Helmut (Comp.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Un debate interdisciplinar. España: Octaedro, 2010.
- SOBE, Noah. Entanglement and transnationalism. In: POPKEWITZ, Thomas (Ed.). *Re-thinking the history of education*. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge. USA: Palgrave, 2013, p. 93-108.
- TRÖHLER, Daniel. *Los lenguajes de la educación*. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales. España: Octaedro, 2013a.
- \_\_\_\_\_. Truffle Pigs, Research Questions, and Histories of Education. In: POPKEWITZ, Thomas (Ed.) *Re-thinking the history of education*. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge. USA: Palgrave, 2013b, p. 75-92.
- TRÖHLER, Daniel; BARBU, Reginald (Eds.). *Los sistemas educativos*. Perspectiva histórica, cultural y sociológica. Madrid: Octaedro, 2012.
- TRÖHLER, Daniel; LENZ, Thomas (Eds.). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. España: Octaedro, 2015.
- TRÖHLER, Daniel; POPKEWITZ, Thomas; LABAREE, David. Children, citizens and promised lands: comparative history of political cultures and schooling in the long 19th century. In: TRÖHLER, Daniel; POPKEWITZ, Thomas; LABAREE, David (Eds.). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century*. Comparative visions. NY: Routledge, 2013, p. 1-29.
- VIÑAO, Antonio. La Historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, Farhen House, España, v. 3, n. 1, 2016, p. 21-42.
- \_\_\_\_\_. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación. *História da Educação*, ASPHE, Brasil, v. 12, n. 25, 2008, p. 9-54.
- \_\_\_\_\_. La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista mexicana de investigación educativa*, México, v. 7, n. 15, 2002, p. 223-256.

FELICITAS ACOSTA es investigador docente a tiempo completo en la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora en la Universidad Nacional de La Plata.  
Endereço: Galileo, 2436 2do - 1425 CABA - Argentina  
E-mail: acostafelicitas@gmail.com

Recebido em 07 de outubro de 2016.

Aceito em 07 de dezembro de 2016.



# Paedagogica Historica

International Journal of the History of Education

ISSN: 0030-9230 (Print) 1477-674X (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cpdh20>

## Cultural transmission and the history of education

Marc Depaepe

To cite this article: Marc Depaepe (1996) Cultural transmission and the history of education, Paedagogica Historica, 32:sup1, 17-24, DOI: [10.1080/00309230.1996.11434855](https://doi.org/10.1080/00309230.1996.11434855)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.1996.11434855>



Published online: 20 May 2015.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 8



View related articles [↗](#)

# Cultural transmission and the history of education

Marc Depaepe  
Katholieke Universiteit Leuven, Belgium<sup>\*</sup>

*To introduce the theme of this volume, the chairperson of ISCHE at the time of the XVIth ISCHE Conference stresses the perspectivism with which research in the history of education generally has been done. This applies particularly to research concerning the cultural transmission from one generation to another.*

*According to a postmodernist point of view, the history of education can be read, like a story, as an emplotment in which are interwoven both explanatory and ideological elements. Rather than to determine which approach to the history of education is the correct one, we have, as, historians of education, the duty to be constantly aware of the forces that determine our own conceptual framework and to look for better tools for analyzing educational history.*

The history of education is much broader than the history of mere schooling. That this obvious point, which should long have been commonly accepted among educational historians since the revisionism of Bailyn (1960) and Cremin (1965) and after more than 30 years of scientific meetings in this field, still has to be brought to the attention of researchers, demonstrates how stubbornly even so-

---

<sup>\*</sup>Presidential address ISCHE XVI Conference, Amsterdam, 10 August 1994.

called professionals cling to their anchored positions in the philosophy and sociology of science (cf. Salimova and Johanningmeier 1993). Anyone thinking he or she has sorted out the reality in an effective manner is not prepared to give up easily knowledge generally acquired with much difficulty. Very often, one firmly opposes information that does not fit into one's traditional conceptual frameworks. Such resistance is ultimately not only related to one's cognitive structures but is aroused by emotional factors as well.

Even more than to the researchers, this applies to the so-called "witnesses", who "themselves experienced the reality of the past" and, as suppliers of oral or written testimony, have contributed just as much to determine the outlook of research in the history of education. In some cases, such people are simply not capable of taking sufficient distance from the past and, therefore, they refuse to integrate contemporary insights into their concept — or experience — of that past. Let me present an example of the latter from my own experience. At the opening of the exhibition "Congo, A Second Fatherland" in the Municipal Museum of Education in Ypres, Belgium my rather detached and, all in all, rather critical analysis of the educational activities of the Belgians in their Congolese colony (Depaepe 1994) contrasted sharply with the experience of most missionaries and colonists present at the opening, who, obviously, felt good about the traditional, triumphalistic, and hagiographic explanatory schemata. Such a "sanitized" reading of history is not only very comforting to them but was actually presented to them in the past as well, primarily in the semi-scientific and popularizing literature, such as textbooks for education. This goes to show that both history producers and history consumers are just "children of their times".

On a previous occasion (Depaepe 1993a, 5), I compared this perspectivism to a Sisyphean task, which undeniably is related to the fact that many historians of education are only capable of seeing history from their own "presentist" situation. For historians of education, it primarily comes down to telling the most acceptable "story" of past education based on the resources we now have at our disposal. We do this neither to condemn or to extol the past, nor to demonstrate how "correct" we are, but to clarify the educational past and make it more comprehensible by using contemporary concepts and conceptual frameworks. Trying to do so, we know very well that we are ultimately producing only an exposition about expositions and that one day our exposition will be rejected as being *passé*. In this sense, the practice of the history of education, as one

of my Leuven predecessors strikingly expressed it, albeit in another context, is little more than a "lesson in humility" (Nauwelaerts 1953-1954, 102).

To introduce this volume, I want to stress this point once again, of course in relation to the theme of "cultural transmission". In order to illuminate the narrative structure of history, I shall make use of a few concepts from literary theory, as presented by Sol Cohen (1991), the outstanding Californian historian of education. He argues that the history of education may be read, like any story, as an "emplotment" in which are interwoven both explanatory elements (the "explanation" with its "truth claims") and ideological elements (the "ideology" with its "ethical claims"). Cohen thus distinguishes within the history of education, different levels of:

Emplotment	Explanation	Ideology
PLOT STRUCTURE	TRUTH CLAIMS	ETHICAL CLAIMS
Romance	Idiographic	Liberal
Comedy	Organic	Conservative
Tragedy	Mechanistic	Radical
Satire	Contextual	Anarchist

It is generally recognized that, since the rise of what has been called the "new history of education", the socio-historical paradigm has become authoritative in the history of education. For this change, the 1970s serves as a kind of chronological fault line that has had its effects not only on the nature of historical research, but also on the organization of science (cf. Herrmann 1993, 7). In fact, closely linked to the renewal at the time was the establishment of the International Standing Conference for the History of Education in 1979. Although the theoretical and methodological consensus within the new paradigm turned out to be, with hindsight, very superficial — regarding the more profound problem of the mutual dependence of theory and history there is no disagreement up to now (Depaepe 1983) — still a twofold change occurred over the years as regards the study of the phenomenon of cultural transmission. Firstly, in the history of schooling, emphasis was increasingly laid on the social functions of the school as a socialization institution. Secondly, within the more broadly conceived history of

education, it was made clear that, in addition to the school, many other socialization agents were involved in the processes of coming of age: family, peer group, youth organizations, religion, the media, libraries, organizational life, and so on<sup>1</sup>.

To explain this "paradigm change", it is possible to cite a number of causes that are related to the intra- and extra-scientific developments in the field (cf. Heinemann 1979-1985; Caspard 1990 and 1995). One of them is inseparably connected with the content of the notion of "cultural transmission" itself, which concept, in the classical educational sense, means the passing on of generally accepted values and norms (cf. Dekker 1992, 12), permitting the individual to develop towards "self-responsible self-determination" (Langeveld 1971)<sup>2</sup>.

As long as the grounding in the culture and the associated values were unproblematic, the history of education did not study the processes of cultural transmission as a separate phenomenon. Where the broad cultural context of education came up for discussion in traditional research, such discussion focused upon the content of the values to be transmitted. In Germany, the birthplace of our discipline, the historical and pedagogical interests in the history of education converged in a similar program: from the point of view of the philosophy of culture, one used to study how the cultural goods were structured on the basis of human striving within relatively autonomous intellectual domains, including education (Derbolav 1956, 25). Some saw in it the expression of one or another intellectually-teleologically or dialectically driven principle. Others started from eternally recurring problems that, in analogy to philosophy, had to be studied in their recurrent forms. In both cases, however, faith in progress predominated. Ever since the Enlightenment, the beacons set for a more human society and education had to point the way, in the spirit of Kant, Rousseau, and others, towards emancipation and liberation (Depaepe 1996).

Moreover, this "modern" story was of an almost disconcerting simplicity and witnessed a previously unknown pedagogical optimism that was expressed in the slogan "knowledge is virtue" and immediately implied the generalization, modernization, and secularization of education. In a certain sense, the "emplotment"

---

<sup>1</sup>Cf. the special issues of *Paedagogica Historica* XXVI,2 (1990) on 'marginalization and institutionalization from the 18th to the 20th century' and XXIX,1 (1993) on 'the history of the transition from youth to adulthood'.

<sup>2</sup>Cf. Langeveld (1959) for this famous Dutch educationalist's view on the history of education.

that was used in this "modern" period — how could it have been otherwise? — was much like a "romance", which placed its truth claims on the organic level and reflected a conservative mind-set<sup>3</sup>. The return to nature, the nostalgia for the pure and the unspoiled, for which both primitive man and the child served as models, the feeling of being linked to the past, and the search for national characteristics gave new wings to the ancient image of man as an individualized subject who was able to create and recreate in all freedom the animated and organic world on his own terms (Wielemans 1993). In the place of the premodern mythical and magical image of man and the world came enlightened and rational constructions, permitting the realization of more and greater humanity (Hellemans 1988, 9). In practice, however, it was primarily the higher social classes and, in particular, the bourgeoisie that took profit from this classical ideal and were increasingly able, by means of education to develop their own momentum, from the eighteenth century onwards, thus producing and reproducing social inequality. This reality, particularly in America, was masked until deep into the twentieth century by the illusion of the "meritocracy" in which the school was assigned a first-rank role as the pace-setter for upwards social mobility (Cubberley 1934).

However, as the traditional "modern" images of man and the world lost their compelling character, doubts about this great emancipation dream increased, and we are all facing a "post-modern educational depression". Not only has the unconditional faith in a specific ideology disappeared but also the concept of pluralism with a human face has kept little or no content. Indeed, the idea of an individual transcending the socio-historical reality itself has been undermined and buried by structuralism amongst other things. In the words of the French philosopher Lyotard, "the time of the Great Stories, like the Emancipation Story" is, perhaps, definitively gone (quoted in Leirman 1993, 9).

Regarding educational history, this rupture from the past made way for new stories describing and explaining the increasing "pedagogization" after the Enlightenment more in terms of "infantilization" (cf. the Dutch best-seller Dasberg 1975), "normalization", "disciplining", and "social control and dominance"<sup>4</sup>. Rather than a "romance", educational history appears today to be a

---

<sup>3</sup>The combination of emplotment, explanation, and ideology was in this setting as follows: Romance - organic - conservative (Cohen 1991, 239).

<sup>4</sup>Generally using the well-known concepts of Michel Foucault, Norbert Elias and Pierre Bourdieu.

tragedy, the reality claims initially being rather mechanistic — the radical and neo-Marxist inspired revisionism in the United States comes to mind — while nowadays — in the postrevisionist syntheses about American educational history amongst others — a more contextual explanation has been presented<sup>5</sup>. This preference for contextualization doesn't mean at all that we want a "theoryless" history of education in the future. On the contrary, in dialogue with our sources we must constantly develop new concepts, which depend - it is true - more or less on the strong and regulating ideas of modernization, rationalization, disciplining, and so on, but which are on the one hand specific enough - or 'ideographic' enough, in contrast with the 'nomothetic' approach of theory-formation (cf. Depaepe 1993b) - to explain the complexities, ambiguities, and pluralities of a particular historico-pedagogical situation, and which are on the other hand flexible enough to avoid any form of simplistic reductionism (Dillmann 1993, 17). In this manner, again following Cohen (1991), the ethical claims of educational history may be changed from being radical and/or anarchistic (e.g. in the left wing revisionism) to being more noncommittal and "liberal" (e.g. in the postrevisionist approach).

In the three years I was the President of ISCHE, I have learned that it cannot be the task of a scientific organization like ISCHE to determine which approach to the history of education is the "correct" one at the moment. Rather, we must, on the basis of a kind of intellectual austerity, constantly look for the forces that determine our own story and our own conceptual framework regarding educational history. It is only in continual dialogue with colleagues, predecessors, and witnesses that we will be able to evaluate our often critical representation of the educational past for its true worth. And who knows, we may then be prepared, one day, after many changes of perspectives and roles, to review our own beliefs, so often conceived in terms of their eternal and universal applicability.

---

<sup>5</sup>Very promising in this respect seems to me the project of T.S. Popkewitz, B.M. Franklin & M. Pereyra (Eds.). *Constructing a Cultural History of Schooling: Essays in the History of Education* (in preparation).

## References

- BAILYN, B. (1960). *Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- CASPARD, Pierre (1990; 1995<sup>2</sup>). *Guide internationale de la recherche en histoire de l'éducation - International guide for research in the history of education*. Paris/Frankfurt: INRP/Peter Lang.
- COHEN, Sol (1991). The Linguistic Turn: The absent text of educational historiography. *Historical studies in education* III, 237-248.
- CREMIN, Lawrence A. (1965). *The wonderful world of Ellwood Paterson Cubberley: An essay on the historiography of American education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- CUBBERLEY, E.P. (1934<sup>2</sup>; 1919<sup>1</sup>). *Public education in the United States*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- DASBERG, Lea (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom.
- DEKKER, Jeroen J.H. (1992). *Het gezinsportret. Over de geschiedenis van opvoeding, cultuuroverdracht en identiteit*. Baarn: Ambo.
- DEPAEPE, Marc (1983). *On the relationship of theory and history in pedagogy: An introduction to the West German discussion on the significance of the history of education (1950-1980)*. Leuven: University Press.
- DEPAEPE, Marc (1993a). History of education anno 1992: 'A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing'? *History of Education* XII, 1-10.
- DEPAEPE, Marc (1993b). Some statements about the nature of the history of education. In: K. Salimova and E.V. Johannigmeier 1993, 31-36.
- DEPAEPE, Marc (1994). "Kongo, een tweede Vaderland". De kolonie in het onderwijs en het onderwijs in de kolonie. In: R. Barbry e.a. (red.). *"Kongo, een tweede Vaderland"*. Leper: Stedelijk Onderwijsmuseum, 1-19.
- DEPAEPE, Marc (1996). The Social Integration of Education since the Eighteenth Century. In: W. Blockmans (ed.). *The making of Europe*. Vol. XIV: G. Chittolini (ed.). *Education and Instruction*. Hilversum [in press].
- DERBOLAV, J. (1956). *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Kritischer Sammelbericht zur Pädagogik und ihren Grenzgebieten*. Bonn: Bouvier.
- DILLMANN, E. (1993). Institution Schule und mental-kultureller Prozeß. Die deutsche Volksschule in der historischen Kulturforschung. Eine Skizze zum 18. und 19. Jahrhundert. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* I, 13-39.
- HEINEMANN, Manfred (1979-1985) (Hrsg.). *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung* (2 Bände). Stuttgart: Klett.
- HELLEMANS, Mariette (red.) (1988). *Over opvoeding gesproken. De rechtvaardigingsdiscussie: impasse en mogelijke uitwegen*. Leuven: ACCO.
- HERRMANN, Ulrich (1993). Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* I, 5-8.
- LANGEVELD, Martinus J. (1959). *Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde*. Groningen: Wolters.
- LANGEVELD, Martinus J. (1971; 1945<sup>1</sup>). *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen: Wolters.
- LEIRMAN, Walter (1993). *Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profeet, communicator*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- NAUWELAERTS, M.A. (1953-1954). Het "waarom" van de historische pedagogiek. *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift* XXXIV, 96-107.

SALIMOVA, Kadrya and Erwin V. JOHANNINGMEIER (1993) (eds.). *Why should we teach History of Education?* Moscow: International Academy of Self-Improvement.

WIELEMANS, Willy (1993). *Voorbij het individu. Mensbeelden in de wetenschappen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

# Cultural transmission and the history of education

Marc Depaepe Katholieke

Universiteit Leuven, Belgium

Para introducir el tema de este volumen, el presidente de la ISCHE en el momento de la XVI Conferencia de la ISCHE subraya el perspectivismo con el que se ha realizado en general la investigación en historia de la educación. Esto se aplica particularmente a la investigación relativa a la transmisión cultural de una generación a otra. Según un punto de vista posmodernista, la historia de la educación puede leerse, como un relato, como una trama en la que se entretajan elementos explicativos e ideológicos. Más que determinar qué enfoque de la historia de la educación es el correcto, tenemos, como historiadores de la educación, el deber de ser constantemente conscientes de las fuerzas que determinan nuestro propio marco conceptual y de buscar mejores herramientas para analizar la historia de la educación.

La historia de la educación es mucho más amplia que la mera historia de la escolarización. El hecho de que esta obviedad, que hace tiempo que debería estar comúnmente aceptada entre los historiadores de la educación desde el revisionismo de Bailyn (1960) y Cremin (1965) y después de más de 30 años de reuniones científicas en este campo, todavía tenga que llamar la atención de los investigadores, demuestra hasta qué punto incluso los llamados profesionales se aferran obstinadamente a sus posiciones ancladas en la filosofía y la sociología de la ciencia (cf. Salimova y Johanningmeier 1993). Quien cree haber ordenado la realidad de forma eficaz no está dispuesto a renunciar fácilmente a conocimientos adquiridos generalmente con mucha dificultad. Muy a menudo, uno se opone firmemente a la información que no encaja en sus marcos conceptuales tradicionales. En última instancia, esta resistencia no sólo está relacionada con las propias estructuras cognitivas, sino que también la suscitan factores emocionales.

Esto se aplica, incluso más que a los investigadores, a los llamados "testigos", que "vivieron ellos mismos la realidad del pasado" y, como proveedores de testimonios orales o escritos, han contribuido en igual medida a determinar la perspectiva de la investigación en historia de la educación. En algunos casos, esas personas simplemente no son capaces de tomar suficiente distancia del pasado y, por tanto, se niegan a integrar las ideas contemporáneas en su concepto -o experiencia- de ese pasado. Permítanme presentarles un ejemplo de esto último extraído de mi propia experiencia. En la inauguración de la exposición "Congo, una segunda patria" en el Museo Municipal de Educación de Ypres, Bélgica, mi análisis bastante distanciado y, en conjunto, bastante crítico de las actividades educativas de los belgas en su colonia congoleña (Depaepe 1994) contrastó fuertemente con la experiencia de la mayoría de los misioneros y colonos presentes en la inauguración, que, obviamente, se sentían bien con los esquemas explicativos tradicionales, triunfalistas y hagiográficos. Esa lectura "desinfectada" de la historia no sólo les resulta muy reconfortante, sino que también se les presentó en el pasado, principalmente en la literatura semicientífica y de divulgación, como los libros de texto para la educación. Esto demuestra que tanto los productores como los consumidores de historia son "hijos de su tiempo".

En una ocasión anterior (Depaepe 1993a, 5). comparé este perspectivismo con una tarea de Sísifo, lo que sin duda está relacionado con el hecho de que muchos historiadores de la educación sólo son capaces de ver la historia desde su propia situación "presentista". Para los

historiadores de la educación, se trata ante todo de contar la "historia" (story) más aceptable de la educación del pasado a partir de los recursos de que disponemos actualmente. No lo hacemos ni para condenar ni para ensalzar el pasado, ni para demostrar lo "correctos" que somos, sino para aclarar el pasado educativo y hacerlo más comprensible utilizando conceptos y marcos conceptuales contemporáneos. Al intentar hacerlo, sabemos muy bien que, en última instancia, sólo estamos produciendo una exposición sobre exposiciones y que un día nuestra exposición será rechazada por anticuada. En este sentido, la práctica de la historia de la educación, como lo expresó de manera sorprendente uno de mis predecesores de Lovaina, aunque en otro contexto, es poco más que una "lección de humildad" (Nauwelaerts 1953-1954, 102).

Para presentar este volumen, quiero insistir una vez más en este punto, por supuesto en relación con el tema de la "transmisión cultural". Para iluminar la estructura narrativa de la historia, me serviré de algunos conceptos de la teoría literaria, tal como los presenta Sol Cohen (1991), el destacado historiador californiano de la educación. Sostiene que la historia de la educación puede leerse, como cualquier historia (story), como un "argumento" en el que se entretajan elementos explicativos (la "explicación" con sus "pretensiones de verdad") y elementos ideológicos (la "ideología" con sus "pretensiones éticas"). Cohen distingue así, dentro de la historia de la educación, distintos niveles de:

Emplotment	Explanation	Ideology
PLOT STRUCTURE	TRUTH CLAIMS	ETHICAL CLAIMS
Romance	Idiographic	Liberal
Comedy	Organic	Conservative
Tragedy	Mechanistic	Radical
Satire	Contextual	Anarchist

En general se reconoce que, desde el auge de lo que se ha dado en llamar la "nueva historia de la educación", el paradigma sociohistórico se ha convertido en autoritario en la historia de la educación. Para este cambio, la década de 1970 sirve como una especie de línea de falla cronológica que ha tenido sus efectos no sólo en la naturaleza de la investigación histórica, sino también en la organización de la ciencia (cf. Herrmann 1993, 7). De hecho, estrechamente vinculada a la renovación de la época estuvo la creación de la Conferencia Internacional Permanente de Historia de la Educación en 1979. Aunque el consenso teórico y metodológico dentro del nuevo paradigma resultó ser, retrospectivamente, muy superficial -en cuanto al problema más profundo de la dependencia mutua de la teoría y la historia no hay desacuerdo hasta la fecha (Depaepe 1983)-, con el paso de los años se produjo un doble cambio en lo que respecta al estudio del fenómeno de la transmisión cultural. En primer lugar, en la historia de la escolarización se hizo cada vez más hincapié en las funciones sociales de la escuela como institución de socialización. En segundo lugar, dentro de la historia de la educación, concebida de forma más amplia, se puso de manifiesto que, además de la escuela, en los procesos de mayoría de edad intervenían muchos otros agentes de socialización: la familia, el grupo de iguales, las organizaciones juveniles, la religión, los medios de comunicación, las bibliotecas, la vida organizativa, etcétera.

Para explicar este "cambio de paradigma", es posible citar una serie de causas relacionadas con la evolución intra y extracientífica en este campo (ct. Heinemann 1979-1985; Caspard 1990 y 1995). Una de ellas está inseparablemente relacionada con el contenido de la propia noción de "transmisión cultural", concepto que, en el sentido educativo clásico, significa la transmisión de

valores y normas generalmente aceptados (ct. Dekker 1992, 12), permitiendo al individuo desarrollarse hacia una "autodeterminación responsable" (Langeveld 1971).

Mientras el arraigo en la cultura y los valores asociados no fueran problemáticos, la historia de la educación no estudió los procesos de transmisión cultural como un fenómeno independiente. En los casos en que el amplio contexto cultural de la educación era objeto de debate en la investigación tradicional, dicho debate se centraba en el contenido de los valores que debían transmitirse. En Alemania, cuna de nuestra disciplina, los intereses históricos y pedagógicos de la historia de la educación convergían en un programa similar: desde el punto de vista de la filosofía de la cultura, se solía estudiar cómo se estructuraban los bienes culturales sobre la base del esfuerzo humano dentro de dominios intelectuales relativamente autónomos, incluida la educación (Derbolav 1956, 25). Algunos veían en ella la expresión de uno u otro principio impulsado intelectual-teleológica o dialécticamente. Otros partían de problemas eternamente recurrentes que, por analogía con la filosofía, debían estudiarse en sus formas recurrentes. En ambos casos, sin embargo, predominaba la fe en el progreso. Desde la Ilustración, los faros puestos para una sociedad y una educación más humanas debían señalar el camino, en el espíritu de Kant, Rousseau y otros, hacia la emancipación y la liberación (Depaepe 1996).

Además, esta historia (story) "moderna" era de una sencillez casi desconcertante y era testigo de un optimismo pedagógico desconocido hasta entonces, que se expresaba en el lema "el saber es virtud" e implicaba inmediatamente la generalización, modernización y secularización de la educación. En cierto sentido, el "emplazamiento" (emplotment) que se utilizaba en este periodo "moderno" -¿cómo podría haber sido de otro modo? - se parecía mucho a un "romance", que situaba sus pretensiones de verdad en el plano orgánico y reflejaba una mentalidad conservadora. El retorno a la naturaleza, la nostalgia de lo puro y lo virgen, para lo que tanto el hombre primitivo como el niño servían de modelo, el sentimiento de estar vinculado al pasado y la búsqueda de características nacionales dieron nuevas alas a la antigua imagen del hombre como sujeto individualizado capaz de crear y recrear con toda libertad el mundo animado y orgánico en sus propios términos (Wielemans 1993). En lugar de la imagen mítica y mágica premoderna del hombre y del mundo surgieron construcciones ilustradas y racionales, que permitieron la realización de más y mayor humanidad (Hellemans 1988, 9). En la práctica, sin embargo, fueron sobre todo las clases sociales superiores y, en particular, la burguesía las que sacaron provecho de este ideal clásico y fueron cada vez más capaces, por medio de la educación, de desarrollar su propio impulso, a partir del siglo XVIII, produciendo y reproduciendo así la desigualdad social. Esta realidad, sobre todo en Estados Unidos, quedó enmascarada hasta bien entrado el siglo XX por la ilusión de la "meritocracia", en la que se asignaba a la escuela un papel de primer orden como impulsora de la movilidad social ascendente (Cubberley 1934).

Sin embargo, a medida que las imágenes "modernas" tradicionales del hombre y del mundo perdían su carácter convincente, aumentaban las dudas sobre este gran sueño de emancipación, y todos nos enfrentamos a una "depresión educativa posmoderna". No sólo ha desaparecido la fe incondicional en una ideología concreta, sino que el concepto de pluralismo con rostro humano ha conservado poco o ningún contenido. De hecho, la idea de un individuo que trasciende la propia realidad sociohistórica ha sido socavada y enterrada, entre otras cosas, por el estructuralismo. En palabras del filósofo francés Lyotard, "el tiempo de los Grandes Relatos, como el Relato de la Emancipación" ha pasado, quizás, definitivamente (citado en Leirman 1993, 9).

En lo que respecta a la historia de la educación, esta ruptura con el pasado dio paso a nuevos relatos que describen y explican la creciente "pedagogización" tras la Ilustración más en términos de "infantilización" (cf. el best-seller holandés Dasberg 1975), "normalización", "disciplinamiento" y "control y dominio social". Más que un "romance", la historia de la educación aparece hoy como una tragedia, siendo las reivindicaciones de la realidad inicialmente más bien mecanicistas -viene a la mente el revisionismo de inspiración radical y neomarxista en Estados Unidos-, mientras que hoy en día -en las síntesis postrevisionistas sobre la historia de la educación estadounidense, entre otras- se ha presentado una explicación más contextual. Esta preferencia por la contextualización no significa en absoluto que en el futuro queramos una historia de la educación "sin teorías". Al contrario, en diálogo con nuestras fuentes debemos desarrollar constantemente nuevos conceptos, que dependen -es cierto- en mayor o menor medida de las ideas fuertes y reguladoras de modernización, racionalización, disciplinamiento, etc., pero que son, por un lado, lo suficientemente específicos -o "ideográficos", en contraste con el enfoque "nomotético" de la formación de teorías (cf. Depaepe 1993b) - . Depaepe 1993b)- para explicar las complejidades, ambigüedades y pluralidades de una situación histórico-pedagógica concreta y que, por otro lado, sean lo suficientemente flexibles como para evitar cualquier forma de reduccionismo simplista (Dillmann 1993, 17). De este modo, siguiendo de nuevo a Cohen (1991), las reivindicaciones éticas de la historia de la educación pueden pasar de ser radicales y/o anarquistas (por ejemplo, en el revisionismo de izquierdas) a ser más flexibles y "liberales" (por ejemplo, en el enfoque postrevisionista).

En los tres años que he sido Presidente de la ISCHE, he aprendido que no puede ser tarea de una organización científica como la ISCHE determinar qué enfoque de la historia de la educación es el "correcto" en cada momento. Más bien, debemos, sobre la base de una especie de austeridad intelectual, buscar constantemente las fuerzas que determinan nuestra propia historia y nuestro propio marco conceptual respecto a la historia de la educación. Sólo en un diálogo continuo con colegas, predecesores y testigos podremos evaluar nuestra representación, a menudo crítica, del pasado educativo por su verdadero valor. Y quién sabe, tal vez entonces estemos preparados, un día, tras muchos cambios de perspectivas y papeles, para revisar nuestras propias creencias, tan a menudo concebidas en términos de su aplicabilidad eterna y universal.

## References

BAIL YN, B. ( 1960). Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

CASPARD, Pierre ( 1990; 19952 ). Guide internationale de la recherche en histoire de l'éducation - International guide for research in the history of education. Paris/Frankfurt: INRP/Peter Lang.

COHEN, Sol ( 1991 ). The Linguistic Turn: The absent text of educational historiography. Historical studies in education III, 237-248.

CREMIN, Lawrence A. ( 1965). The wonderful world of Ellwood Paterson Cubberley: An essay on the historiography of American education. New York: Teachers College, Columbia University.

- CUBBERLEY, E.P. (1934 ; 1919 ). Public education in the United States. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- DASBERG, Lea ( 1975 ). Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel. Meppel: Boom. DEKKER, Jeroen J.H. ( 1992 ). Het gezinsportret. Over de geschiedenis van opvoeding, cultuuroverdracht en identiteit. Baarn: Ambo.
- DEPAEPE, Marc ( 1983 ). On the relationship of theory and history in pedagogy: An introduction to the West German discussion on the significance of the history of education (1950-1980). Leuven: University Press.
- DEPAEPE, Marc (1993a). History of education anno 1992: 'A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing'? History of Education XII, 1-10.
- DEPAEPE, Marc ( 1993b ). Some statements about the nature of the history of education. In: K. Salimova and E.V. Johanningmeier 1993, 31-36.
- DEPAEPE, Marc ( 1994 ). "Kongo, een tweede Vaderland". De kolonie in het onderwijs en het onderwijs in de kolonie. In: R. Barbry e.a. (red.). "Kongo, een tweede Vaderland". Ieper: Stedelijk Onderwijsmuseum, 1-19.
- DEPAEPE, Marc ( 1996 ). The Social Integration of Education since the Eighteenth Century. In: W. Blockmans (ed.). The making of Europe. Vol. XIV: G. Chittolini (ed.). Education and Instruction. Hilversum (in press).
- DERBOLAV, J. (1956). Die gegenwartige Situation des Wissens von der Erziehung. Kritischer Sammelbericht zur Padagogik und ihren Grenzgebieten. Bonn: Bouvier.
- DILLMANN, E. ( 1993 ). Institution Schule und mental-kultureller Prozes... Die deutsche Volksschule in der historischen Kulturforschung. Eine Skizze zum 18. und 19. Jahrhundert. Jahrbuch fur Historische Bildungsforschung I, 13-39.
- HEINEMANN, Manfred ( 1979-1985 ) (Hrsg.). Die historische Padagogik in Europa und den USA. Berichte uber die historische Bildungsforschung (2 Bandel. Stuttgart: Klett.
- HELLEMANS, Mariette (red.) ( 1988 ). Over opvoeding gesproken. De rechtvaardigingsdiscussie: impasse en mogelijke uitwegen. Leuven: ACCO. HERRMANN, Ulrich ( 1993 ). Jahrbuch fur Historische Bildungsforschung. Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums. Jahrbuch fur Historische Bildungsforschung I, 5- 8.
- LANGEVELD, Martinus J. ( 1959 ). Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde. Groningen: Wolters.
- LANGEVELD, Martinus J. ( 1971; 19451 ). Beknopte theoretische paedagogiek. Groningen: Wolters.
- LEIRMAN, Walter ( 1993 ). Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, pro feet, communicator. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- NAUWELAERTS, M.A. ( 1953-1954 ). Het "waarom" van de historische pedagogiek. Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift XXXIV, 96-107.
- SALIMOVA, Kadrya and Erwin V. JOHANNINGMEIER (1993) (eds.). Why should we teach History of Education? Moscow: International Academy of Self-Improvement.

WIELEMANS, Willy ( 1993). Voorbij het individu. Mensbeelden in de wetenschappen.  
Leuven/Apeldoorn: Garant.