

SOBRE LA PEDAGOGIZACIÓN....

Desde la perspectiva de la historia de la educación*

*Marc Depaepe y Frank Simon***

*“Es ist die Überzeugung des Rechts zur planenden Manipulierung des ‘ganzen Menschen’ unter dem Aspekt und der Verantwortung der ‘Bildung’ und ‘sozialen Gerechtigkeit’. Das ‘Totalitäre’ darin ist die **Pädagogisierung des Menschen und der Gesellschaft**, die hier als selbstverständlicher Anspruch vorgetragen wird.”¹*
(Schelsky, 1961, 161)

Para los investigadores históricos, analizar de vez en cuando el contenido y significado de los conceptos básicos que usan no es un lujo innecesario y, menos aún cuando estos investigadores, además de aportar una mera descripción de la historia, también quieren interpretarla y/o aclararla. Esta autorreflexión, impuesta por el diálogo que se repite cada año con los filósofos de la educación (Smeyers y Depaepe, 2006),² no tiene por que sobresalir necesariamente en su grado de abs-

* Este documento es el resultado de un proyecto de investigación común entre las Universidades de Lovaina (Marc Depaepe [Universidad Católica de Lovaina, Campus Kortrijk] y Angelo Van Gorp, Melanie Surmont y Frederik Herman [CHP-Lovaina]) y de Gante (Frank Simon). Desde los años setenta, los seminarios sobre la historia de la educación de las dos universidades han estado trabajando juntos en varios proyectos de investigación a lo que se han unido entre tanto numerosos colegas.

** Marc Depaepe (°1953) is Full Professor at the "Katholieke Universiteit Leuven" (Belgium), where he is chairing the Center for the History of Education. Since 2004, he is also chairing the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the Campus Kortrijk. He is a former President of the *International Standing Conference for the History of Education* as well as of the *Belgian Dutch Society for the History of Education*. He has a large amount of publications in several languages. They deal with four main topics: the historiography, theory and methodology of the history of education; the international history of the sciences of education; the history of primary education in Belgium; and, the history of colonial education in Congo. Since 2005, he is, with Frank Simon, co-editor-in-chief of *Paedagogica Historica. The international journal of the history of education*.

tracción filosófica, sino que puede perfectamente iniciarse en la historia de la propia investigación de cada uno. Más que una necesidad de introspección, esta autorreflexión histórica probablemente apunta hacia los cambios graduales (y por lo tanto, mayormente inconscientes) en el significado a los que las modas cambiantes – pensemos en los “giros” en espiral de estos últimos años – someten al vocabulario científico social (historiográfico, filosófico, pedagógico, psicológico, sociológico, etc.).

Al hacer que estos desarrollos sean explícitos, la lucha epistemológica por crear conocimiento a través de la palabra sobre la corriente de experiencias que llamamos “historia”, que suena caótica, quizás pueda presentarse en el futuro de una forma menos descuidada. Bien es verdad que, incluso los conceptos más críticos de nuestro propio trabajo, tal como el que comentamos aquí, no siempre se usaron con el mismo cuidado metodológico y/o la misma pureza teórica.

1. Pedagogización como concepto contenedor

Se dice que el concepto de “pedagogización”³ fue lanzado en Alemania a finales de los años cincuenta por el sociólogo Janpeter Kob (Höhne, 2002 y 2004). Con esto, quería destacar la tendencia que había surgido desde un punto de vista educacional en la práctica totalidad de los órganos sociales, en una sociedad cada vez más moderna. El Estado de Bienestar occidental aparecía fundamentalmente como “pedagógico”, lo que se asociaba con el ansia de poder corporativista de los grupos profesionales implicados y ha sido criticado por Helmut Schelsky (1961) y otros. Habrían aspirado, entre otras cosas, a la expansión del poder pedagógico debida a las mejores perspectivas de empleo. A diferencia de lo que ocurrió con conceptos relacionados como la “industrialización” y la “burocratización”, el concepto tuvo inicialmente dificultades para imponerse. En la historiografía pedagógica alemana, sólo se reconoció este concepto en los años ochenta (Giesecke, 1996).

Asimismo, en el campo lingüístico neerlandés, en el que la *Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs* (BNVGOO: Asociación Belgo-Holandesa para la Historia de

la Educación y la Enseñanza), convirtió la “pedagogización” en el tema central de un congreso que se celebró en Ámsterdam los días 14 y 15 de noviembre de 1985. Al juzgar por el título de la compilación de los textos del congreso (*Pedagogisering*, 1985), se querría comprobar cuáles habían sido las implicaciones de este fenómeno en los dos países en los siglos XIX y XX. Con este término relativamente nuevo pero, sobre todo, en boga, los organizadores se referían de forma implícita a la atención cada vez mayor por el aspecto educativo en muchos sectores de la vida cotidiana, y también, en relación con esto, a la importancia creciente de la prestación de ayuda profesional. Sin embargo, ese término no se mantuvo en la publicación definitiva (Dekker, D’hoker, Kruithof y De Vroede, 1987). Algunos historiadores de la educación flamencos dudaban sobre si tenía realmente cabida tal concepto dentro de su disciplina (Hermans, 1987). Sin embargo, con referencia al pedagogo alemán Ulrich Herrmann que, entre tanto, le había dedicado una aportación casi “programática” en el marco de un trabajo estándar sobre la historia social del niño (1986), este concepto pronto volvió a aparecer en la historiografía pedagógica en neerlandés.

Al respecto, la aportación de nuestro grupo de investigación difícilmente puede ser ignorada. Desde finales de los años ochenta y principios de los años noventa, empezamos a utilizar este término en los títulos de nuestros trabajos: Frank Simon primero (Simon y Van Damme, 1989 y 1992; Simon, 1994) y luego Marc Depaepe (1995, 1998a y 1998b). De hecho, esto ocurrió sin demasiada atención a la definición y/o delimitación del concepto. Pedagogización nos parecía más bien una etiqueta, un apelativo general para indicar la ampliación constante y la mayor profundidad de la acción educativa durante el siglo XIX y sobre todo el siglo XX. El periodo de entreguerras, durante el cual la educación, la formación y la enseñanza se convirtieron en el campo por excelencia del debate ideológico y las polarizaciones sociales, fue desde este punto de vista el periodo clave en la génesis de la sociedad “pedagogizada” (Depaepe y Simon, 1999).

Más o menos de acuerdo con la doble línea que Herrmann había marcado, el concepto de pedagogización comprendía en nuestro trabajo aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Así pues, la idea de

ampliación de la acción educativa no sólo se refería al incremento del número de instancias públicas dedicadas a la educación y la enseñanza en un periodo más largo y al mayor alcance de los procesos de educación y enseñanza, sino también al papel cada vez más central de lo pedagógico en la sociedad. Una mayor preocupación por la pedagogía y una mayor atención pedagógica también agudizaban en sentido cualitativo la especificidad de la intervención pedagógica. ¿En qué consistía ésta? De forma general, se presentaba como un cambio en el repertorio de conductas del educador, pedagogo y profesor: la fuerza física (que naturalmente estaba acompañada también de presión psicológica) tenía que dejar paso a un “tratamiento” más psicológico del niño: una “despersonificación” de la intervención educativa, por así decirlo, que derivaba en una manipulación emocional cada vez mayor (véase también Herman, Depaepe, Simon y Van Gorp, 2007).

Esta tendencia se consideraba como el resultado de una mejora de competencias que se había conseguido gracias a la cientifización (y, por lo tanto, también academización) de la pedagogía y de las ciencias pedagógicas. Y en la medida en que esta mayor profesionalidad también aportaba estrategias para la solución de los problemas que, en principio, no pertenecían al campo profesional de los pedagogos, psicólogos, etc., generaba naturalmente también beneficios territoriales para los grupos profesionales implicados. En este sentido, el fenómeno de la pedagogización no es muy diferente de, por ejemplo, el fenómeno de la medicalización, en el que mecanismos análogos de anexación y colonización han generado mejoras de estatus (Nys, De Smaele, Tollebeek y Wils, 2002).

Un buen ejemplo de este tipo de “pedagogización” es, a nuestro parecer, la “sanción educativa” (léase: formación), que, a mediados de los años noventa, se instauró en los Países Bajos a instancias del Ministerio de Justicia para los padres de alumnos absentistas asiduos (Tönis y Zonneveld, 2000). De esta manera, al establecer intervenciones pedagógicas específicas para un número cada vez mayor de grupos y categorías nuevas de casos de problemas, se abordaban continuamente nuevos mercados en el campo profesional. Desde esta perspectiva de mercado, se puede entender fácilmente, entre otras cosas, la evolución

de la enseñanza especial hacia la enseñanza inclusiva. Tanto la “exclusión” inicial de niños con minusvalías (desde finales del siglo XIX en adelante) como la “inclusión” de alumnos problemáticos (o mejor dicho los recientemente problematizados) en la enseñanza ordinaria (a finales del siglo XX y principios del siglo XXI) son, al fin y al cabo, expresiones de un mismo fenómeno (que, al menos en neerlandés, también puede describirse como “ortopedagogización”): los especialistas de la educación impusieron primero la segregación de todos los casos problemáticos, que tenían que ser tratados de manera profesional en instituciones especiales. Sin embargo, a medida que este mercado “de exclusión” se saturaba, comenzaba el movimiento a favor de la integración que, además, impulsó la detección de los problemas de conducta y aprendizaje cada vez más específicos entre los niños “normales”(u “ordinarios”) (como por ejemplo el TDAH – Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad -, los niños superdotados, la dislexia, etc.) (véase, a modo de ejemplo, Elst-Van den Bergh, 2005).

Aunque la pedagogización en su calidad de concepto “neutro” quiera describir estos fenómenos como un subproceso de la “modernización” de la sociedad, las orientaciones en contenido de este proceso (y las contradicciones internas o paradojas que conllevan) han contribuido al hecho de que este concepto vaya asociado generalmente a una connotación negativa. No deja de ser irónico que, a menudo, las consecuencias de “más” formación, educación, atención pedagógica, han sido descritas en términos de mayor dependencia, tutelaje, paternalismo, sobreprotección materna, infantilización, exceso de atención, etc. – cuando precisamente todo proyecto pedagógico debería aspirar a la autonomía, la emancipación, la independencia, etc. A este respecto también, el concepto está una vez más estrechamente relacionado con el de la medicalización. Una mayor oferta en el mercado médico no lleva necesariamente a una sociedad más sana, sino que también puede contribuir en gran medida a un incremento significativo en el consumo y en la dependencia de la atención sanitaria. En cuanto al aspecto irónico del concepto de pedagogización, bastará con dar dos ejemplos, uno de los años ochenta y otro de dos décadas más tarde.

Para el filósofo francés Jacques Rancière (1987, 221-222), la paradoja de la pedagogización se desarrollaba con las ideas de la Ilustración que difundieron los Republicanos:

“Il suffirait d’apprendre à être des hommes égaux dans une société inégale. C’est ce que veut dire s’émanciper. Mais cette chose si simple est la plus difficile à comprendre surtout depuis la nouvelle explication, le progrès, a inextricablement mêlé l’une à l’autre l’égalité et son contraire. La tâche à laquelle les capacités et les coeurs républicains se vouent, s’est de faire une société égale avec des hommes inégaux, de réduire indéfiniment l’inégalité. Mais qui a pris ce parti n’a qu’un moyen de le mener à bout, c’est la pédagogisation intégrale de la société, c’est-à-dire l’infantilisation générale des individus qui la composent. Plus tard on appellera cela formation continue, c’est-à-dire co-extensivité de l’institution explicatrice et de la société. La société des inférieurs supérieurs sera égale, elle aura réduit ses inégalités quand elle sera entièrement transformée en société des explicateurs expliqués.”

Aparentemente, la emancipación no puede producirse sin infantilización y pedagogización.

Y, a la inversa – según indica una compilación de artículos austriaca editado por Erich Ribolits y Johannes Zuber (2004) –, la pedagogización no conduce a la emancipación, sino a la sumisión del espíritu. En vez de adaptar la sociedad a los hombres, el proceso de pedagogización (que constituye la respuesta lógica a la globalización y a la modernización) lleva a la adaptación de las personas a la sociedad neoconservadora. El resultado viene a ser, por lo tanto, la domesticación del pensamiento, y no la emancipación. La pedagogización, según se afirma en el título, es el arte de volver a las personas cada vez más “necias” mediante el aprendizaje. Nos viene a la mente la formación permanente a menudo tan exaltada.

2. La pedagogización como semántica pedagógica fundamental de una gramática didáctica

Ante el trasfondo de estas paradojas, dimos posteriormente al concepto de pedagogización un lugar más concreto. Intrigados por la

gran continuidad en las actuaciones pedagógicas, centramos nuestra investigación en los noventa y años siguientes en el estudio de la práctica diaria en la enseñanza primaria en Bélgica desde aproximadamente 1880 hasta 1970 (Depaepe et al., 2000) – un foco de investigación que, además, se asimilaba a un estudio análogo realizado en España (véase, entre otros, Viñao Frago, 2001a, 2002). Nuestra intención era, entre otras cosas, encontrar una explicación aceptable a la gran resistencia ante la renovación que imperaba en el mundo de la educación y la enseñanza, incluso entre los propios especialistas de la enseñanza, aunque a menudo sin mucha repercusión histórica (véase también Viñao Frago, 2001b). Con esto, naturalmente, nos acercábamos mucho al campo de estudio de autores como Larry Cuban, David Tyack y William Tobin, quienes habían identificado la existencia de una irónica “*grammar of schooling*” (Cuban, 1993²; Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 1995). En vez de alterar la enseñanza, las innovaciones pedagógicas fueron “adaptadas” por la propia enseñanza a la persistente estructura de la institución escolar .

La idea de que la práctica de la enseñanza estaba dominada por un conjunto de reglas muchas veces no formuladas, pero arraigadas en la práctica histórica, ejercía sobre nosotros un gran poder de atracción. Las reformas didácticas y pedagógicas eran constantemente adaptadas, o mejor dicho apropiadas e integradas de acuerdo con la lógica propia del sistema de enseñanza, lo que explicaba tanto la perspectiva conservadora como el carácter tradicionalista de este sistema. Sin embargo, teníamos un problema con la orientación del contenido que se le asignaba a la dinámica interna de la institución escolar. En nuestra opinión, estas iniciativas norteamericanas para identificar una “*grammar of schooling*” casi universal eran el resultado de una perspectiva en exceso conductista sobre lo que sucedía de hecho sobre el terreno. Al fin y al cabo, sólo tenían en cuenta las pautas de actuación didáctica perceptibles desde fuera (tales como la medida en la que el profesor y/o los alumnos tenían el uso de la palabra), sin prestar mucha atención al contexto pedagógico, y ya no digamos cultural, en el que se encauzaba esta conducta educativa. Por esta razón, en nuestro estudio de la escuela primaria en Bélgica, hemos considerado el concepto de “*gram-*

mar of schooling” – que siempre hemos traducido como la “gramática de la escolarización” (es decir, la “*grammar of scholarization*”, en el sentido de que las escuelas se vuelven cada vez más “escolares”) – como una estructura didáctica de exposición que, como mínimo, tenía que estar vinculada con la semántica pedagógica (en su caso, la finalidad moral, ética y, por consiguiente, también social) en cuyo marco actuaba. Enseñar (es decir transmitir conocimientos a través de la lección) ya no podía disociarse, sobre todo a partir de la Ilustración, del proyecto de educación (y de su objetivo) al que debía su sentido y significado (Herrmann, 1993). Para nosotros, por consiguiente, la gramática didáctica de la “escolarización” (“*schooling*”) se complementaba con una gramática pedagógica de la “pedagogización” (“*pedagogizing*”) – un gerundio inglés que, al fin y al cabo, suponía un intento (¿tal vez desafortunado⁵?) de traducir e interpretar el concepto alemán de “*Pädagogisierung*”, puesto que estos dos conceptos obviamente no habían surgido por casualidad en los contextos anglosajones y alemanes respectivamente.

Nosotros consideramos que el mayor mérito de nuestro trabajo reside en la unión de estas dos tradiciones. El fenómeno de la “escolarización” (“*schooling*”) concebido desde el punto de vista de la conducta se situaba como parte integrante de una pedagogización más amplia y, en última instancia, también modernización (en su caso, globalización) de la sociedad, lo que, sin embargo, los críticos de nuestro libro *Order in Progress* (Depaepe, 2004) apenas advirtieron. Se escandalizaban sobre todo por el hecho de que nuestra interpretación no parecía sostener la idea ingenua de progreso según la cual “cuanto más tiempo, más” y “cuanto más tiempo, mejor”, a la que dio lugar más de una vez la asociación a menudo normativa con el pasado pedagógico en la formación de los profesores, en el marco de la disciplina de “historia de la educación”. Para nosotros, al fin y al cabo, los procesos educativos de enseñanza desarrollados a través del programa seguían una pauta más compleja. En esencia, se empleaban, en las actuaciones así como en el pensamiento pedagógico y didáctico, discursos diversos, plurales y coincidentes entre sí (y muchas veces complementarios, aunque, en algunos casos, también contradictorios). Así pues, el lenguaje de la nueva escuela fue utilizado por los defensores de la enseñanza “progre-

sista” en Flandes (J. E. Verheyen, por ejemplo) para establecer una conexión con la sabiduría consagrada del maestro adquirida por la práctica, así como para poder asegurar la génesis de la meritocracia del pensamiento neoconservador (Depaepe, Simon y Van Gorp, 2006). En cualquier caso, el enseñar parecía estar insertado en el intercambio pedagógico con consecuencias sociales que tenía lugar en Bélgica sobre todo durante y después del último cuarto del siglo XIX: moralización (y, por consiguiente, la socialización, disciplinización y domesticación que derivaban de la misma) a cambio de adquisición de conocimientos, la palanca por excelencia para conseguir autonomía y emancipación en el marco de una sociedad de clases con tintes neocapitalistas. Parafraseando el análisis transaccional de Eric Berne (1964), podemos concluir que la pedagogización se refería, por lo tanto, al juego “educativo” que se desarrollaba en la clase y la escuela y cuya apuesta (determinada en parte por el origen social) era la elevación del capital cultural de los alumnos y, consiguientemente, también de sus posibilidades de éxito en la vida futura, que debían esencialmente rescatar mediante la obediencia y la sumisión a la autoridad pedagógica de los profesores y de la dirección.

Sin embargo, el fenómeno de la pedagogización es probablemente aún mucho más complejo de lo que deja suponer la tensión de esos modelos de pensamiento binarios (*grammar of schooling* frente a *grammar of pedagogization/educationalization*, o mejor aún, *educationalizing*) o las combinaciones de éstos. Al fin y al cabo, para trabajar con estos conceptos, nos hemos centrado en desenmarañar la interacción pedagógico-didáctica en la clase, en la que el enseñar (lo didáctico) se consideraba un proceso que ocurría a través de la lección, mientras que el educar (lo pedagógico) sucedía mediante intervenciones por parte de la dirección (por ejemplo, el castigo, véase Herman, Depaepe, Simon y Van Gorp, 2007), independientes del programa establecido. La cuestión, naturalmente, es si no entraban en juego otras dimensiones en la pedagogización. Entretanto, nuestros análisis de los manuales de texto (Depaepe y Simon, 2002) y cuadernos de ejercicios (Herman, Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007) dejan suponer que la adaptación de los contenidos de conocimiento científico en “lección” se producía

igualmente según una lógica propia. Tom Popkewitz (2004) hablaba a este respecto de la alquimia de las disciplinas escolares. Quizás estemos aquí frente a una “gramática de la transmisión del conocimiento”, ya que podemos imaginarnos que, por ejemplo, la reducción y simplificación que acompañan generalmente la conversión del conocimiento en conocimiento escolar, independientemente del contenido de cada disciplina, siguen determinados modelos estereotipados (véase, por ejemplo, Matthes y Heinze, 2007).

Y ¿qué ocurre con la oleada de investigación etnohistórica y arqueológica escolar que se ha puesto de moda en los últimos años también y especialmente en España y América Latina (véase, por ejemplo, Ferraz Lorenzo, 2005; *Historia de la Educación*, 2006) y que intenta explicar la cultura escolar material (Lawn y Grosvenor, 2005; Escolano Benito, 2007) desde una perspectiva hermenéutica, entre otras, evocando la experiencia de la misma?. Más aún, además del hecho de que no se pueden ignorar sus ricas tradiciones latinas en el desarrollo de la historiografía educacional contemporánea, es indiscutible que la arquitectura del espacio en el que se producía la interacción educativa, así como los objetos materiales que se utilizaban en dicho espacio nos pueden enseñar mucho sobre la naturaleza y el contenido del comportamiento en la escuela. ¿No provocan igualmente estos “artefactos” del pasado educativo (gráficos murales, manuales de texto, cuadernos de notas y similares), como posibles componentes de la estrategia educativa de presión emocional, infantilización y coacción, una interiorización de valores y normas por parte de los niños y jóvenes? Desde luego, por lo que se refiere a la transición desde el siglo XVIII al siglo XIX, no cuesta mucho trabajo interpretar las reformas internas en la enseñanza como la expresión de una ofensiva de la civilización burguesa (Lenders, 1988), es decir, como la incorporación de los niños a las fábricas de refinamiento del comportamiento (lo que Elias llamó el proceso de civilización) y la iniciación en el complejo mundo de la época determinante del comportamiento asociado a ello. Para nosotros, sin duda, ya hay materia suficiente como para querer profundizar en las reglas formales de este “juego” educativo en la escuela mediante un nuevo proyecto de investigación etnohistórica, que, a través de la técni-

ca aplicada de los testimonios orales, implica inmediatamente un cambio de enfoques hacia la segunda parte del siglo XX (Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007).

3. La pedagogización como componente de una teoría “histórica” de la escuela

Esta investigación (que, debido a la facilidad de control del contexto, se centra en la escuela primaria flamenca de los años sesenta) se está llevando a cabo ahora en detalle⁶ y ya se han publicado los primeros resultados en una serie de artículos y presentaciones intermedias en congresos. Éstas atañen a algunos de los aspectos de la cultura escolar mencionados anteriormente. Sin embargo, el objetivo final de nuestra investigación sigue siendo la identificación, con la vista puesta en la formación de una teoría histórica desde dentro (Tenorth, 1996), de los elementos estructurales alrededor de los cuales la actuación educativa se ha desarrollado históricamente en la escuela. Lo que, al fin y al cabo, queremos desvelar es, por así decirlo, la morfología de la escuela, morfología que se ha convertido en “genealógica”, los pilares en torno a los cuales se han forjado, con el paso de los años, las pautas de actuación diaria en la enseñanza y que han convertido la escuela en “escuela”: un modelo teórico que contiene, por consiguiente, tanto una estructura (en el sentido de factores aislados) como una dinámica (en el sentido de los procesos que se despliegan a partir de la confluencia de estos factores) y que, además, también deja espacio para afirmaciones sobre la identidad de la escuela, tanto horizontales y generalizadoras (es decir, por encima de la historia) como verticales y diacrónicas (es decir, las que están relacionadas con el desarrollo cronológico).

En este último aspecto, por lo tanto, esta teoría “histórica” de la escuela se diferencia fundamentalmente de los organigramas que se desarrollaron anteriormente, al igual que ahora, en el marco de la didáctica, teoría didáctica, pedagogía escolar o de la teoría de la educación (para la parte flamenca de Bélgica, vean, por ejemplo, De Corte et al., 1972; De Block y Heene, 1986; para el contexto alemán: Zierer, 2006), pero que, debido a su obsesión nomotética, siguen negando su

propia historicidad. A la inversa, so pena de negar el carácter único de la historiografía, sea pedagógica u otra, no se le puede atribuir a la teoría histórica de la escuela a la que nos referimos aquí ninguna contribución en la construcción de dichos modelos, ni tampoco en la construcción de cualquier ciencia de la educación contemporánea (Depaepe, 2001; Priem, 2006). Su relevancia es meramente cultural e histórica, aunque, a primera vista, se detecta aquí una aparente contradicción, puesto que todas las teorías, naturalmente, a pesar de las diferencias culturales e históricas existentes en su origen y objeto, aspiran a alcanzar el conocimiento universal.

En cualquier caso, para poder hacer honor a la gran variedad de contextos culturales en los que la institución “escuela” se ha convertido en una escuela, aún es necesario concretar las situaciones históricas específicas. La construcción de una teoría histórica de la escuela implica más que la elaboración de un metarrelato en base a los escritos existentes. Al fin y al cabo, el conocimiento sobre la “génesis” de la institución de la escuela sólo se puede conseguir mediante buenas investigaciones históricas en relación a situaciones claramente definidas. Pautas de actuación duraderas y que estén vinculadas con relaciones interpersonales (tales como la interacción pedagógico-didáctica que se produce en la escuela y en la clase) se revelan básicamente mediante secciones longitudinales en el tiempo. Como categoría epistemológica, el concepto de “intemporalidad” implica la simultaneidad de las situaciones históricas; ambas, al igual que el texto y el contexto, están ineludiblemente relacionadas entre sí: la intemporalidad sólo puede concebirse al hacer abstracción de los contextos históricos muy concretos en los que se sitúa. Afirmar que los jesuitas ya estaban presentes en la creación de la gramática contemporánea de la escolarización y de la pedagogización (Depaepe, Simon y Van Gorp, 2005), por ejemplo, implica evidentemente la omisión de toda redundancia histórica (Hamilton, 1989).

De ahí que el concepto de pedagogización se defina mejor, dentro de esta teoría histórica de la escuela, partiendo de una perspectiva de desarrollo, especialmente como la intensificación de lo que se ha presentado como especificidad pedagógica dentro de la acción educativa en la clase y en la escuela. Pero con esto ya nos estamos adelan-

tando a lo que debemos tratar más adelante. Antes de examinar más detenidamente la dinámica del proceso de pedagogización, primero tenemos que volver a los componentes estructurales de nuestra teoría histórica de la escuela. Su configuración constituye probablemente el motor y el timón de este sector relativamente autónomo de la modernización.

Del análisis de los escritos disponibles, en cualquier caso, nos quedamos con las dimensiones de “espacio” y “tiempo” (Viñao Frago, 1996; Escolano Benito, 1992; Compère, 1997). Es en torno a estos ejes que ha tomado forma la delimitación de la escuela frente a la “vida”. Dentro de esta institución, surgió una pauta específica de comportamiento con sus propios rituales e interpretaciones – algunos hablan incluso de una “coreografía” (Eggermont, 2001), orientada al desarrollo de una máquina de poder para la disciplinización del “cuerpo social” (Kirk, 1998), que, sin embargo, no descartaba cierta flexibilidad. En cambio, aquellos que ostentaban el poder sobre ésta, construían y reconstruían constantemente las dimensiones de tiempo y espacio en función de los que debían soportarlo (Perrenoud, 1994).

De hecho, el régimen de las “time-practices” regulaba en gran medida la vida diaria en la escuela: por una parte, estaba la perspectiva a largo y a medio plazo del currículo y los programas anuales para las clases de cada curso, en alternancia con periodos de vacaciones largos y cortos. Por otra parte, estaba la perspectiva a corto plazo de la alternancia entre lecciones, los tiempos de recreo y las otras actividades recurrentes en el tiempo (Depaepe et al., 2000). Los diversos espacios dentro de la escuela, en su conjunto en relación a la ocupación del tiempo escolar, también poseían su propia lógica y dinámica social. Estos espacios, por lo tanto, contribuían igualmente a la esencia de la dinámica escolar. Las aulas, los comedores, los patios de recreo, los gimnasios, etc. adquirirían su significado no sólo por determinados elementos del espacio topográfico real que ocupaban o por su propia estructura morfológica, sino también y fundamentalmente por la disposición arquitectónica de los objetos que se colocaban allí con vistas a la interacción pedagógica y didáctica. Asimismo, la idea social-abstracta de un edificio escolar o de clases, de un comedor, de un patio de

recreo, etc. debe su existencia básicamente a la función “mediática” (es decir, principalmente, comunicativa, véase más adelante) asociada a dichos espacios (Geppert, Jensen y Weinhold, 2005). *Mutatis mutandis*, lo mismo se aplica a los espacios escolares “mentales”, que, por ejemplo, se crearon al pintar líneas en el suelo del patio de recreo, de tal forma que la fila de alumnos podía formarse por clases, o con las líneas rojas en los márgenes de los cuadernos de notas escolares que regulaban la demarcación entre el espacio facilitado para el trabajo escolar de los alumnos y aquél que se destinaba a la evaluación del profesor. En resumen, dentro del espacio público, la escuela era concebida y preestructurada por adultos a la atención de los niños como un espacio con orientación pedagógica (véase De Coninck-Smith, 2005), lo que, por supuesto, no implica forzosamente que los niños también experimentaran siempre este espacio desde esta perspectiva de poder (Van den Driessche, 2002).

Así pues, el portón de la escuela podría, en cierto sentido, ser el símbolo con el que el subsistema social de la enseñanza quedaba separado del resto del mundo (Rockwell, 2005), aunque desde luego no funcionaba como la escotilla de un compartimento estanco. Como ya hemos subrayado (Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007), el contraste entre la “vida” y la “escuela”, que resultaba muy útil en el discurso binario de la “nueva” educación, era mayormente una cuestión de retórica. En la vida cotidiana, la escuela bien podía formar una isla pedagógica, pero esta isla se encontraba en medio de la vida misma y no fuera de ella. Haciendo un guiño a Hector Ruben Cucuzza (2007), podríamos decir que la puerta de la escuela más bien se debería llamar puerta giratoria, y de hecho puerta “batiente”, asemejándose a las puertas batientes de un bar que siguen moviéndose un rato después de que se haya pasado y que, más que “cerrar” un espacio, delimitan la frontera de un territorio.

Vista desde una perspectiva histórica, la génesis de la institución de la “escuela” como resultado material de un hecho mental – la identificación temática de lo que implicaba efectivamente el ir a la escuela – estaba anclada en la cultura “occidental”. Tal como Pierre-Philippe Bugnard (2006) ha demostrado convincentemente, la identidad social

de la escuela recuerda inevitablemente el proyecto religioso de la construcción de iglesias y de la Cristianización, tanto desde el punto de vista estructural como desde el punto de vista cultural. Se trata de una variante en mayor o menor medida secularizada de los valores y normas, de los rituales, los símbolos y los usos que imperaban allí: la obediencia, el respeto, la sumisión, el control, la disciplina se conseguían a base de actividades tales como cantar, recitar, memorizar, repetir – todas ellas actividades en las que, aunque los niños eran “tratados” de forma simultánea, la influencia del origen social, el compromiso, la diligencia y muchas otras circunstancias desempeñaban un papel decisivo. Sin embargo, a medida que la modernización se intensificaba, la escuela adquirió una apariencia más estereotipada tanto como campo de la práctica pedagógica como en su calidad de espacio segregado socialmente (en el que las diferencias de programa estaban vinculadas al origen social y a la clase a la que se pertenecía). El espacio pedagógico “amplio” de una iglesia o de un palacio se limitaba al de un “aula” con ejercicios, disciplina, exámenes, etc. del que se podía cuestionar la capacidad para transmitir valores fundamentales (¿los mismos, análogos, o otros?).

Con esto, hemos llegado a las dimensiones de la interacción y comunicación pedagógico-didáctica que nosotros, junto a Antonio Viñao Frago (1996) y otros, consideramos tan fundamentales para la naturaleza específica de las instituciones escolares. Aquí ya se puede hacer una distinción entre el intercambio verbal y el no verbal con los alumnos. Por lo que se refiere al primero, la construcción de un lenguaje “pedagógico” ha sido, obviamente, decisiva. A este respecto, Fritz Osterwalder (2006) ha destacado que este lenguaje no se puede considerar independientemente de las tradiciones de la teología y de la praxis de la fe en las que surgió. El uso del lenguaje empático-pedagógico seguía refiriéndose, incluso en la versión secularizada de la Ilustración (Depaepe, 2006), a la noble misión pastoral del educador: éste tenía que ayudar a los niños a aprender a encontrar su sitio en la sociedad y a descubrir el sentido de su existencia. ¿Y dónde podía encontrarse éste, sino en el desarrollo de la personalidad propia del niño, en la armonía y en la felicidad interior, lo que suponía satisfacción con

uno mismo y con el sitio propio y “natural” (y, por lo tanto, acorde con la voluntad de Dios) que uno ocupaba en la sociedad? En el discurso del Movimiento de la Nueva Escuela, el mensaje de la salvación pedagógica adquirió, a partir de finales del siglo XIX, un nuevo impulso religioso, que reflejaba simultáneamente su relación compleja y paradójica con la modernización y secularización crecientes. ¿Quizás sea todo esto el resultado de un impulso de religiosidad mayormente femenina en reacción al vacío que Darwin dejó tras de sí? Sea como fuere, la divinización del niño tanto como la imagen ideal del hombre en el que debía convertirse eran a menudo elementos recurrentes de la “pedagogía de la reforma” (o la llamada “Nueva Educación”), tal como Meike Sofia Baader (2005) ha demostrado rotundamente. El posible rechazo a la fe (ien mayor medida entre los hombres que entre las mujeres!) creó, al parecer, la necesidad de nuevos santos, incluso si había que buscar a éstos en su propio círculo de pioneros de la pedagogía (véase a este respecto la “canonización” de Ovide Decroly para convertirlo en santo de la Nueva Educación: Depaepe, Simon y Van Gorp, 2003).

Finalmente, pero no menos importante, se puede interpretar fácilmente la comunicación pedagógica no verbal como una liturgia escolar (Depaepe et al, 2000). La clase era un santuario pedagógico, la pizarra el altar en el que se podía llevar a cabo la liturgia de la didáctica. Carteles murales, mapas, fotografías del rey y la reina, globos terráqueos, franjas horarias, medidas de capacidad y otros elementos similares formaban, junto con los bancos de la escuela dispuestos en filas y los utensilios complementarios tales como las pizarras, los pizarrines, los tinteros, etc., el decorado casi universal en el que la gran misa pedagógica debía oficiarse (Foulon, 1985). Lo esencial en esto, obviamente, es la pregunta de cómo esta puesta en escena influía de forma concreta en la historia de las prácticas pedagógicas y de qué continuidades y discontinuidades provocaba en la conducta de profesores y alumnos (Fend, 2007). ¿Cómo, en otras palabras, se insertaban concretamente los objetos materiales en la enseñanza? ¿Qué es lo que cambiaba, qué es lo que no cambiaba, y por qué? Éstas son preguntas que no sólo encuentran respuestas en la historia de estos mismos objetos, sino que además implican una complementariedad de las fuentes a es-

tudiar (no sólo visuales u orales, sino también escritas, como las revistas por y para los profesores, cf. Catteeuw, Dams, Depaepe y Simon, 2005; Depaepe y Simon, 2002 y 2005) y de las técnicas de investigación a aplicar (a través de las cuales, por ejemplo, debe ser posible distinguir en las fuentes normativas tradicionales sobre la enseñanza la “normalidad” de lo cotidiano de la “normatividad” de lo prescriptivo, cf. Dams, Depaepe y Simon, 2001).

El hecho es que la visión “pedagógica” (en esencia panóptica) del “pastor” se veía apoyada por todo un arsenal de gestos y movimientos pedagógicos: desde la advertencia con el dedo levantado del maestro de escuela hasta la felicitación con la palmadita en la espalda. El “profesor” estaba en un estrado, literalmente un nivel por encima de los alumnos, lo que acentuaba la asimetría en la relación educativa. El profesor personificaba la autoridad pastoral de la educación. Como fuente de autoridad, sabiduría, buena conducta y moral, actuaba como el piloto de la aventura de la educación en la que estaban embarcados los alumnos en la clase. Conocía el camino que había que seguir y las mejores técnicas que se podían emplear (Depaepe et al., 2000).

La relación destacada anteriormente entre la acción pedagógica y la de la religión es, por lo tanto, todo menos fortuita. En materia de enseñanza, también, la preocupación era “salvar” al niño (Dekker, 1985, 2001 y 2006), ofrecerle ayuda con tal de que no conozca el fracaso (si bien en este caso no necesariamente en la lucha por el más allá, sino por la vida futura: *Hilfe zur Selbsthilfe*, tal como afirma Pestalozzi). Consiguientemente, durante mucho tiempo, “pedagogización” venía a ser “moralización” (Depaepe, 1998a; Depaepe, Simon y Van Gorp, 2005). La mayor atención por lo pedagógico tenía que conducir a la elevación moral de las personas. Preveía el desarrollo armónico y orgánico de todas las fuerzas humanas, que podían orientarse en la dirección adecuada mediante la *Selbstbildung*. “Autodisciplina” y “autocontrol” eran, para los Filántropos, que mejor que nadie supieron codificar pedagógicamente las aspiraciones de la sociedad burguesa, las puntas de lanza de toda intervención pedagógica. Antes de que una persona pudiera asumir por sí mismo su responsabilidad en la sociedad, había que entrenar y fortalecer su carácter en la isla pedagógica de la escue-

la (preferentemente en un internado) – una preparación que, con el transcurso de los años, iba a durar cada vez más tiempo, reflejando así el proceso de la pedagogización. Pero también en el plano cualitativo, la intervención de los Filántropos puede considerarse paradigmática para el fenómeno de la pedagogización. En clase, ellos querían llevar al alumno al punto en el que aspiraría a “lo bueno”, no porque esto era lo que se proponía o lo que se premiaba (o a la inversa, lo que se prohibía y lo que se castigaba), sino “porque él mismo lo quería”.⁷ Con esto, descubrían – casi un siglo y medio antes que Norbert Elias – la esencia del proceso de civilización: una presión externa o coacción social que se transforma en una presión o coacción interna de la psique individual.

En la ideología educativa del progresismo, a menudo mitificada, y en la Pedagogía de la Reforma a la que numerosos adeptos se han unido con firmeza posteriormente, la pedagogización adquirió aún más la apariencia de “orientación al niño”, en la que, no sin rasgos infantilizantes, el énfasis se ponía, más que en el pasado, en la “autorrealización” y en el “desarrollo propio” – términos que perdieron cada vez más las exigencias coactivas de los marcos normativos en los que habían surgido gracias a la creciente secularización y al estilo de vida más relajado de los años de la posguerra.

La articulación de la pedagogía orientada al niño era la interpretación de una esperanza o un deseo de que, basándose en la investigación científica, se podrían concebir formas de enseñanza que se adaptarían mejor al niño. El niño se convirtió en el lecho en el que confluían los paralelos mencionados anteriormente entre pedagogización y medicalización y en torno a los cuales se desplegaron muchos esfuerzos dirigidos a la exploración del niño. La orientación al niño fue apropiada como legitimización para implicar a la escuela en una multiplicidad de redes tanto médicas y pedagógicas como médico-pedagógicas. Nuestro estudio de las redes de Ovide Decroly (Van Gorp, Depaepe y Simon, 2004), en las que sus logros en la práctica educativa se tomaron como punto de partida, puede considerarse ilustrativo a este respecto: a su red pertenecían, entre otros, organizaciones profesionales médicas y organizaciones educativas, así como organizaciones

que se situaban en el límite de la práctica educativa y de la paidología, en su caso, paidotecnia.

En la línea del positivismo y de la orientación experimental de la investigación en educación a la que Decroly y otros paidólogos y/o reformadores de la educación dieron sentido en torno al principio del siglo XX, el objetivo de la educación de las últimas décadas ya no deriva tanto de una u otra ideología, sino más bien de la perspectiva de la psicología del desarrollo. La corrección pedagógica se determina cada vez menos desde la presión ética y/o las expectativas sociales con respecto a la persona a formar. La psicología, como ciencia legitimante (¿auxiliar?), ha sustituido cada vez más a la teología. Las intervenciones pedagógicas se legitimizan mayormente a partir del criterio según el cual no pueden causar en el individuo ningún perjuicio, ninguna frustración. Por lo que se refiere al papel del educador, la metáfora que se ha puesto de moda ahora, después de la del pastor, es la del jardinero (que, como es sabido, se remonta a Fröbel respecto a la enseñanza infantil). Y después del “guía” llegaba la imagen del “animador”: los elementos ofensivos y brutalizantes de la violencia física son sustituidos – por lo menos en la retórica que se forjó en torno al “arte” de la educación – por la sonrisa dulce de un ambiente (forzado) de armonía y placer (que, en caso de necesidad, se impone en la realidad cotidiana mediante amenazas psicológicas, aunque este fenómeno pertenece a otro discurso distinto).

4. A modo de conclusión: ¿el fin de la pedagogización?

¿Vivimos, con la aparición de esta mentalidad pedagógica más suave, basada en la “empatía” y la “negociación”, el fin de la pedagogización (cf. Giesecke, 1996, que habla de la “entpädagogisierte Schule”)? ¿O esta perspicacia y empatía psicológica estaban ya presentes en esencia en la pedagogización con que la Ilustración era generosa. ¿Y era este fenómeno en esencia un componente de una “psicologización” y/o “modernización” más amplia, que, a su vez, está vinculada con una mayor privatización del individuo en la sociedad moderna y postmoderna (¿y, por consiguiente, conduce una vez más a nuevas pa-

radojas?)⁸ .¿Es preocupante el hecho de que cierto tipo de personalidad, que florece en la nueva economía, prospere en la “modernidad líquida”? (de acuerdo con un concepto de Bauman, 2000): orientado hacia sí mismo, sin mirar atrás, pensando sólo a corto plazo (Sennett, 2007)?

Mientras tanto, los críticos de la pedagogización de la zona de influencia lingüística alemana mencionados anteriormente han llegado a conclusiones análogas. Según Ribolits y sus colegas (Ribolits, Sertl, Höhne, Erler, Geißler, Orthey, Gruber y Schandl, en: Ribolits y Zuber, 2004), el fenómeno de la pedagogización se extendió de forma constante gracias al contexto neoconservador.⁹ En este contexto, el individuo debe constantemente demostrar su valor de mercado mediante su “empleabilidad”, “adaptabilidad”, “flexibilidad”, “formabilidad” y similares. Esto llevó no sólo a la erosión de la idea de la educación permanente – toda la creatividad está subordinada al discurso regulador de la economía y de la tecnología del conocimiento – sino también del aprendizaje en sí mismo, que se reduce a “*krisentaugliche Veränderungsroutine*” (Orthey, 2004, 74-75). Los bufones de la corte postmoderna tan sólo conocen la ideología de la ilusión estúpida del trabajo para el que se les prepara mediante el cambio universal y modelo de solución de la flexibilidad. A día de hoy, como lema para el aprendizaje sólo se puede aplicar “*die Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel*” (la preparación para la autoadaptación a los cambios, Gruber, 2007, 98).

Mientras tanto, sigue por supuesto vigente la pregunta de si la detección de esta “aberración” bastará para pararla... al menos, si admitimos que verdaderamente implica un descarrilamiento de la tendencia descrita aquí y que esta tendencia puede efectivamente describirse con el concepto que hemos utilizado aquí .

Resumen

La “pedagogización” constituye una de las categorías esenciales que hemos utilizado a lo largo de estos últimos años para describir la orientación general de los procesos y desarrollos centrales en la historia de la educación. Aunque no hemos usado este concepto siempre con el mismo cuidado metodológico y/o la misma pureza teórica, nos referíamos a esta categoría, emulando a Ulrich Herrmann, como la expansión tanto cuantitativa como cualitativa de la intervención o las intervenciones “pedagógicas” en la sociedad. Al incremento en el número de instituciones educativas y de formación infantil le acompañó una importancia cada vez mayor de la mirada “pedagógica” en la sociedad, incluso en sectores que inicialmente no pertenecían a los campos profesionales de los profesores, educadores, psicólogos y afines (lo que llevó, naturalmente, a la anexación, es decir a la colonización de nuevos mercados para los especialistas en educación). Con la intención de describir uno de los subprocesos de la “modernización” de la sociedad, el concepto de la pedagogización pretendía ser un concepto neutro. Sin embargo, debido a ciertas contradicciones y paradojas internas, adquirió, en su calidad de concepto “contenedor”, una connotación más o menos negativa (e incluso irónica). Se dijo de la pedagogización que, más que llevar a la “emancipación”, conducía a la infantilización y a la sumisión del espíritu, con tal de servir las aspiraciones unilaterales de una sociedad neoconservadora. Más adelante, con el trasfondo de estos desarrollos, otorgamos al concepto

Abstract

“Pedagogization” is one of the essential categories that we have used during the last years to depict the general orientation of central processes and developments in the history of education. Although we have not always used this concept with equal methodological care and/or theoretical purity, we intended by this category, following Ulrich Herrmann, the quantitative as well as qualitative expansion of the “pedagogical” intervention(s) in society. The increase of the number of child-raising and educational institutions was accompanied by an increasingly importance of the “pedagogical” gaze in society, even in sectors that initially did not belong to the professional fields of teachers, educators, psychologists, and the like (which led, of course, to the annexation, i.e. colonization of new markets for educational experts). Wanting to describe one of the sub-processes of the “modernization” of society, the pedagogization concept was intended to be a neutral one. Due to some internal contradictions and paradoxes it acquired, however, as a “container” concept, a more or less negative (and even ironic) connotation. Rather than to “emancipation” pedagogization was said to lead to infantilization and subjection of the spirit in order to serve the one-sided desiderata of a neo-conservative society. Against the background of such developments, we later gave the concept of pedagogization a more concrete place in the history of education, namely as the pedagogical basic semantic of the so-called “grammar of schooling”. According to us, this interpretation can

de pedagogización un lugar más concreto en la historia de la educación, el de la semántica básica pedagógica de la llamada “*grammar of schooling*”. En nuestra opinión, esta interpretación puede desarrollarse con éxito como un componente esencial de una “teoría histórica de la escuela” – a sabiendas de que las dimensiones morales e incluso teológicas que subyacían en el corazón del nacimiento del proceso de pedagogización han sido sustituidas en el entretanto por dimensiones psicológicas. Aunque evidentemente esta observación no constituye el fin de la pedagogización.

Palabras clave

Pedagogización; ‘Grammar of Schooling’; Escolarización; Teoría histórica de la escuela; Etnohistoria de la educación

be successfully developed as an essential component of a historical “school theory” – being it that the moral, and even theological dimensions that laid at the heart of the inception of the pedagogization process have in the meantime been replaced by psychological ones. But this observation obviously does not constitute the end of the pedagogization.

Key-words

Pedagogization; Grammar of Schooling; Scholarization; Historical school theory; Ethno-history of education

Notas

¹ “Es la convicción de poseer el derecho a planificar la manipulación de la “persona entera” bajo la apariencia y la responsabilidad de la “educación” y la “justicia social”. Lo “totalitario” aquí reside en la **pedagogización de la persona y de la sociedad**, que se presenta aquí como un derecho evidente por sí mismo”.

² En los años noventa surgió una comunidad de investigación internacional en Lovaina, en el marco de las actividades del *FWO-Vlaanderen* (Fondo de Investigación Científica de Flandes), sobre filosofía e historia de las ciencias de la educación. Dicha comunidad ha creado las bases no sólo para esta publicación, sino también para la serie de la que forma parte.

³ Originalmente como “*Pädagogisierung*”, término cuya traducción al inglés resulta bastante problemática. En nuestros estudios anteriores, hemos utilizado tanto “educationalization” como “pedagogization”, e incluso también “educationalizing”. Una búsqueda en Internet muestra que “pedagogization” es usado con mayor frecuencia que “educationalization”. Así pues, hemos optado por este término como concepto general para este artículo.

⁴ En castellano, esta cita se traduciría así: “Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que significa emanciparse. Pero esta cosa tan sencilla es extremadamente difícil de comprender, sobre todo desde que la nueva explicación, el pro-

greso, ha mezclado inextricablemente lo uno con lo otro, la igualdad con su contrario. La tarea a la que se dedican las capacidades y los corazones republicanos es la de construir una sociedad igual con hombres diferentes, la de reducir indefinidamente la desigualdad. Pero quienes han optado por este camino sólo tienen una forma de llevarlo a cabo: la pedagogización integral de la sociedad, es decir, la infantilización general de los individuos que la componen. Más adelante, a esto se le llamará educación continua, es decir, la coextensividad de la institución explicadora y de la sociedad. La sociedad de los inferiores/superiores será igualitaria; habrá reducido sus desigualdades en el momento en que se haya convertido por completo en una sociedad de explicadores explicados.”

⁵ La palabra “educationalizing” (“educacionalización”) también apareció recientemente en los “Bushismos” – las citas del Presidente de EE.UU. criticadas en Internet, aunque no tanto por lo que dicen en sí mismas sino por las meteduras de pata lingüísticas que las acompañan. Así ocurre con esta afirmación ante el Congreso: “Mathematics are one of the *fundamentaries* of educationalizing our youths”.

⁶ Cf. OT.06.24. de *Bijzonder Onderzoeksfonds* (Fondo de Investigación Especial) de la Universidad Católica de Lovaina: “*Ethno-history*” of the primary school: the key to the explanation of the pedagogical paradox; cf. FWO-Aspirantschap of M. Surmont (1.1.211.07.N) *The experience of school time and school space in the 1960s. An ethnohistorical research.*

⁷ En palabras de Christian Gotthilf Salzmann en su *Ameisenbüchlein* [folleto de las hormigas] de 1806.

⁸ Véase a este respecto la cultura creciente del “yo” con la desaparición de la autonomía del sujeto en el marco de la filosofía postmoderna.

⁹ También en base al ensayo de Basil Bernstein titulado *A Totally Pedagogised Society*, que, de hecho, corresponde a la transcripción de una entrevista por videoconferencia grabada en el verano del año 2000, pocos meses antes de su muerte, y publicada en su compilación, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2000). Véase Sertl, 2004.

Bibliografía

- BAADER, M.S. (2005). *Erziehung als Erlösung: Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BERNE, E.M.D. (1964). *Games people play. The psychology of human relationships*. Hamondsworth: Penguin Books.
- BUGNARD, P.-P. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques: de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- CATTEEUW, K.; DAMS, K.; DEPAEPE, M. & SIMON, F. (2005). Filming the black box: Primary schools on film in Belgium: A first assessment on unused sources. En: U. Mietzner, K. Myers & N. Peim (Eds.), *Visual history. Images of education* (pp. 203-231). Oxford: Peter Lang.

- COMPÈRE, M.-M. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP & Economica.
- CUBAN, L. (1993²). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. New York: Columbia University. Teachers College.
- CUCUZZA, H.R. "La doctrina, la liturgia y los ejercicios espirituales. Los cuadernos escolares en la religiosidad patriótica laica." Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, Macerata, Septiembre 2007.
- DAMS, K.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. (2001). By indirections finding directions out: Classroom history, sources and objectives. En: W. Jamrozek & D. Zoldstrzelczyk (Eds.), *W dialogu przeszloscia. Ksiega poswiecona Profesorowi Janowi Hellwigowi [Dialogue with the Past. To Professor Jan Hellwig in Memoriam]* (pp. 57-92). Poznan: Adam Micikiewicz University Press.
- De BLOCK, A. & HEENE, J. (1986). *Inleiding tot de algemene didactiek*. Antwerpen: Standaard.
- De CONINCK-SMITH, N. (2005). The Panopticum of Childhood: Harold E. Jones Child Study Center, Berkeley, California, 1946-1960. *Paedagogica Historica*, 41, 495-506.
- De CORTE, E., et al. (1972). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- DEKKER, J.J.H. (1985). *Straffen, redden en opvoeden. Het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor Nederlandsch Mettray*. Assen: Van Gorcum.
- _____ (2001). *The will to change the child. Re-education homes for children at risk in nineteenth century Western Europe*. Frakfurt am Main [et al.]: Peter Lang.
- _____ (2006). *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omtreks 1900*. Amsterdam: Bert Bakker.
- DEKKER, J.; D'HOKER, M.; KRUIHOF, B. & De VROEDE, Maurits (Eds.) (1987). *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*. Leuven: Acco.
- DEPAEPE, M. (1995). De pedagogisering voorbij? Lessen uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. In: B. Raymaekers & A. Van De Putte (Eds.),

- Lessen van de 21ste eeuw* (pp. 265-274). Leuven: Leuven Universitaire Pers/ Davidsfonds.
- _____ (1998a). Educationalisation: a key concept in understanding the basic processes in the history of Western education. *History of Education Review*, 27 (2), 16-28.
- _____ (1998b). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven: Acco.
- _____ (2001). A professionally relevant history of education for teachers: does it exist? Reply to Herbst's the State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37, 631-640.
- _____ (2004). How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (5), 333-345.
- _____ (2006). Dealing with the Historical Paradoxes of a Globalised Educationalization – a Way to Write the “New” Cultural History of Education? En: M. Cintje-Van Enckevort, M. George & S.S. Scatolini Apóstolo (Eds.) Proceedings from University of St. Martin – Educational Conference: *Rethinking Education in the Caribbean: Yesterday, Today, and Tomorrow. A local imperative in a global context.*; *Papers on Education and/or the Caribbean* (Vols. 1-2). Philipsburg (St. Martin): University of St. Martin.
- DEPAEPE, M., et al. (2000). *Order in Progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Louvain: Leuven University Press.
- DEPAEPE, M. & SIMON, F. (1999). La conquista de la juventud: una cruzada educativa en Flandes durante el periodo de entreguerras. *Historia de la Educación*, 18, 301-320.
- _____ (2002). Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitäts- und Mentalitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8 (1), 7-15.
- _____ (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En: M. Ferraz Lorenzo (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-363). Madrid : Editorial Biblioteca Nueva.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F.; SURMONT, M. & VAN GORP, A. (2007). Menschen in Welten. Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 96-109.

- DEPAEPE, M.; SIMON, F. & VAN GORP, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a “saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43 (2), 224-249.
- _____ (Eds.) (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie* (met bijdragen van J. Briffaerts, K. Catteeuw, R. Christens, T. De Coster, B. De Munck, M. Depaepe, M. D’hoker, B. Henkens, D. Leyder, F. Simon, G. Thyssen, J. Tyssens, H. Van Crombrugge, M. Vandenbroeck, R. Vanderstraeten, A. Van Gorp, E. Vanhoute, B. Vanobbergen & P. Verstraete). Leuven/Voorburg: Acco.
- _____ (2006). The ‘good practices’ of Jozef Emiel Verheyen – schoolman and professor of education at the Ghent university. A case of using educationally correct discourse at the right place and right time. En: Smeyers & Depaepe, op. cit., pp. 17-36.
- EGGERMONT, B. (2001). The Choreography of Schooling as Site of Struggle: Belgian Primary Schools, 1880-1940. *History of Education*, 30, 129-140.
- ELST-VAN DEN BERGH, L. (2005). *Van exclusie naar inclusie: een historisch verhaal van (ortho-)pedagogisering van het buitengewoon onderwijs?* Tesis de licenciatura no publicada, K.U.Leuven, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación .
- ERLER, I. (2004). Selbstdisziplinierung des flexibelen Menschen. “Schmiermittel... eines zukünftigen Akkumulationszyklus”. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 45-51.
- ESCOLANO BENITO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- _____ (Ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Soria, CEINCE.
- FEND, H. (2007). Die Grammatik des Bildungswesens und die “Logik” des Lehrerhandelns. En: R. Casale & R. Hörlacher (Eds.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (pp. 247-261). Weinheim/Basel: Beltz.
- FERRAZ LORENZO, M. (Ed.) (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Bibliotheca Nueva.
- FOULON, R. (1985). *Le maître d’école*. Bruxelles: Paul Legrain.
- GEIBLER, K. (2004). Bildung und Einbildung. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 60-72.

- GEPPERT, A., Jensen, U. & Weinhold, J. (2005). *Ortsgespräche. Raum und Kommunikationen im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- GIESECKE, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- GRUBER, E. (2004). Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 87-100.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. New York: Falmer Press.
- HERMAN, F.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. & VAN GORP, A. (2007). Punishment as an educational technology – a form of pedagogical inertia in schools? En: P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Networks and Technologies*. Dordrecht: Springer, in press.
- HERMAN, F.; DEPAEPE, M.; SIMON, F.; SURMONT, M. & VAN GORP, A. "Remembering the Schoolmaster's Blood-red Pen. The Story of the Exercise Books and the Story of 'the Children of the Time' (1950-1970)." Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, Macerata, Septiembre 2007.
- HERMANS, A. (1987). Omtrent verantwoordelijkheid en deskundigheid inzake gezinsopvoeding En: Dekker, D'hoker, Kruithof & De Vroede, op. cit., pp. 19-38.
- HERRMANN, U. (1986). Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts. En: J. Martin & A. Nitschke (Eds.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (pp. 661-683). Freiburg i.B.: Alber.
- _____ (1993). *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria* 25 (2006).
- HÖHNE, T. (2002). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En: T. Dörfler & C. Globisch (Eds.), *Postmodern practices. Beiträge zu einer vergehenden Epoche* (pp. 115-130). Münster: Lit Verlag.
- _____ (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 30-44.
- KIRK, D. (1998). *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London/Washington: Leicester University Press.

- LAWN, M. & GROSVENOR, I. (Eds.) (2005). *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- LENDERS, J. (1988). *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850*. Nijmegen: SUN.
- MATTHES, E. & HEINZE, C. (Eds.) (2007). *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- NYS, L.; DE SMAELE, H.; TOLLEBEEK, J. & WILS, K. (Eds.) (2002). *De zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving, 1860-1914*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- ORTHEY, F. M. (2004). Zwielfichtiges Lernen. Über Grenzen, Zumutungen und andere Seiten des Lernens. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 73-86.
- OSTERWALDER, F. (2006). Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. En: R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Eds.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (pp. 155-180). Göttingen: Wallstein.
- Pedagogisering van de samenleving in Nederland en België in de negentiende en twintigste eeuw* (1985). Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht. Faculteit voor Sociale Wetenschappen.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- POPKWITZ, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41 (1), 3-34.
- PRIEM, K. (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 352-370.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- RIBOLITS, E. & ZUBER, J. (Eds.) (2004). *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck: Studienverlag.
- RIBOLITS, E. (2004). Pädagogisierung – Oder "Wollt Ihr die totale Erziehung"? En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 9-16.
- ROCKWELL, E. (2005). Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools. En: M. Lawn & I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines* (pp. 19-45). Oxford: Symposium books.
- SCHANDL, F. (2004). Eine irre Ideologie. Aktuelle Notizen zum Arbeitswahn. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 114-126.

- SCHELISKY, H. (1961). *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SENNETT, R. (2007). *De cultuur van het nieuwe kapitalisme*. Amsterdam: Meulenhoff.
- SERTL, M. (2004). A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 17-29.
- SIMON, F. (1994). Opvoeding en onderwijs. De pedagogisering van de massa. En: H. Balthazar, et al. (Eds.), *De jaren '30 in België. De massa in verleiding* (pp. 178-195). Brussel: ASLK.
- SIMON, F. & VAN DAMME, D. (1989). De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De "Ligue de l'enseignement" en de oorsprong van enkele para-scolaire initiatieven. En: E. Verhellen, F. Spiesschaert, L. Cattrijsse & L. Apostel. *Rechten van kinderen. Een tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de Uno-Conventie voor de Rechten van het Kind* (pp.151-181). Antwerpen: Kluwer.
- _____(1992) "La 'pedagogización' del mundo infantil. La Ligue Belge de l'Enseignement y el origen de algunas iniciativas paraescolares, en Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective." Ponencia presentada en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE XIV), Barcelona, Generalitat de Catalunya, Septiembre 1992.
- SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (Eds.) (2006). *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- TENORTH, H.E. (1996). Lob des Handwerks. Kritik der Theorie - Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32, 343-361.
- TÖNIS, I. & ZONNEVELD, A. (2000). Kinderen spijbelen? Ouders op cursus! En: H. De Frankrijker, J., Kuipers, J. Scholtens & R. Van Der Veer (Eds.), *Gezin, morele opvoeding en antisociaal gedrag. Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek* (pp. 76-81). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Education Research Journal*, 21, 453-479.
- VAN den DRIESSCHE, M. (2002). Verblijven in het Alledaagse. Henri Lefebvre vs. De Certeau. Tesis de licenciatura no publicada, U.Gent, Facultad de Ingeniería.

- VAN GORP, A.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. (2004). Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the “Secondary Disciplinarisation” of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931). *Paedagogica Historica*, 41 (5-6), 591-616.
- VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Espacio y tiempo. Educación y historia*. Morelia (México): IMCED.
- _____(2001a). Do educational reforms fail? A historian’s response. *Encounters of Education*, 2, 27-47.
- _____(2001b). History of Education and Cultural History. Possibilities, Problems, Questions. En: T. S. Popkewitz, M. B. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultura History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pp. 207-241). New York: RoutledgeFalmer.
- _____(2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- ZIERER, K. (2006). Was bedeutet “Schule als Lebensraum”? Sechs Thesen zu einem “pädagogischen Programm”. *Pädagogische Rundschau*, 60, 49-59.