



(Kambo, Joan Brossa, 1988)

Grupo de investigación
"Cultura Cívica y Políticas
Educativas" de la
Universidad Complutense
de Madrid

LABORATORIO DE CONFIGURACIONES PEDAGÓGICAS

IX SEMINARIO:
"IDEAS EDUCATIVAS EN
PERSPECTIVA FILOSÓFICA E
HISTÓRICA: CIRCULACION,
RECEPCIÓN Y SU CONCRECIÓN EN
LA PRÁCTICA"

ENERO-JUNIO DE 2018



LABORATORIO DE CONFIGURACIONES PEDAGÓGICAS (LCP)

“El universo entero está lleno de los ecos del primer estallido; del mismo modo las personas llevan consigo un sentimiento de fondo referido a su vida y procedente de su época temprana en el seno de su familia”¹

Para Norbert Elias el estudio de las configuraciones o composiciones se centra en las formas concretas de interdependencia que relacionan a unos individuos con otros. Cada una de estas configuraciones posee una longitud y complejidad particular de interrelaciones que vinculan a los individuos, y se caracterizan por integrar en situaciones de equilibrio la desigualdad, la dominación y el poder. Desde esta perspectiva, lo que Elias reclama en sus estudios es una mirada interdisciplinar que vincule lo social y lo individual.

Este seminario centrado en el estudio de las configuraciones pedagógicas, parte de constatar las insuficiencias de una historia, una filosofía y una teoría de la educación reconstruidas y formuladas a partir de relatos lineales y descriptivos. Lo que se pretende al abrir y poner en marcha un espacio académico que parte de estas consideraciones es poner el foco de atención en las corrientes menos visibles y llamativas que recorren transversalmente la educación. Se trata de un intento por integrar estas singularidades filosóficas, históricas y teóricas en el marco de configuraciones más generales en las que están inscritas y en el propio devenir de los procesos de civilización.

En última instancia desde el seminario “Laboratorio de Configuraciones Pedagógicas” dejamos en un segundo plano la construcción de una Teoría de la Educación propositiva o desiderativa (estar en un segundo plano no implica descartar, obviar o rechazar). Tomando como referencia, una vez más, lo expuesto por Norbert Elias, consideramos que la utilidad del trabajo de investigación como instrumento de la praxis social “queda fortalecida siempre que no nos engañemos proyectando en la investigación de lo que es y de lo que fue aquello que deseamos o que pensamos que debe ser”².

* * *

¹ Norbert Elias (1995) *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península, p. 22.

² Norbet Elias (2016) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 53



IX SEMINARIO: LCP-2018

“IDEAS EDUCATIVAS EN PERSPECTIVA FILOSÓFICA E HISTÓRICA: CIRCULACIÓN, RECEPCIÓN Y SU CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA”

John Lukacs en su libro *El futuro de la Historia* señala que: “Ahora vivimos en un mundo abrumadoramente materialista. Sin embargo, lo que piensan esas personas –sea como individuos o como masa- constituye la esencia fundamental de lo que sucede en este mundo; los productos y las instituciones no son sino sus consecuencias, sus superestructuras. Y lo que piensan y creen las personas –y lo que pensaron y creyeron- es un tema (sí: un tema) que, por muchas pruebas documentales que se nos brinden, resulta difícil de investigar”³. Por su parte Fernández-Armesto manifiesta en su libro *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*: “las ideas dirigen el cambio cultural. Por ideas me refiero a pensamientos que no se limitan a representar o localizar o registrar o reproducir la experiencia, sino que la exceden o la distorsionan. Las ideas son el producto del esfuerzo de la imaginación, porque no tienen sentido como una mera repetición de lo que ya existe en el mundo. Las ideas tienen una propiedad distintiva: ‘procrean’”⁴. (2016, p. 215)

Entrado el siglo XXI es posible constatar un renacer del interés sobre estudios que abordan las ideas articuladas por los seres humanos en determinados tiempos y espacios, el modo en que las ideas dirigen el cambio cultural, los marcos que dibujan imaginarios sociales, la circulación de las ideas o los espacios históricos que dibujan los modos y formas de pensar. Si bien, la buena salud que ha alcanzado el estudio de las ideas en campos como la economía, política, sociología, teología..., no se refleja con igual fuerza en el campo de la educación. Más bien, lo que se desprende de las publicaciones que se enmarcan en este concreto ámbito de conocimiento es la predominancia de enfoques culturales (que incluye la materialidad de la escuela) y sociales (especialmente en los estudios de instituciones, políticas públicas y procesos educativos en general).

Hannah Arendt en su texto “La crisis de la educación” al analizar la problemática propia de la educación al inicio de la segunda mitad del siglo XX, no dudó en relacionar la crisis de la educación con “nuestra actitud hacia el campo del pasado”⁵. Es por eso que en medio del impulso renovado que la neurociencia, las tecnologías virtuales, el procesamiento de la *big data*, la robótica o la atención terapéutica acaparan en los últimos años en el ámbito educativo, en este seminario organizado por el grupo “Cultura Cívica y Políticas Educativas” de la UCM, buscamos analizar y debatir sobre los procesos teóricos que subyacen en las configuraciones pedagógicas del presente y del pasado. Lo que nos proponemos es abordar la hipotética situación crítica de la educación mediante

³ John Lukacs (2011) *El futuro de la historia*. Madrid: Turner, p. 95

⁴ Felipe Fernández-Armesto (2016) *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*. Madrid: Turner, p. 215.

⁵ Hannah Arendt (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, p. 296.



una actitud decidida tanto hacia el pasado educativo como hacia la experiencia íntima de la educación, o lo que es lo mismo, a partir de una mirada crítica de nuestra tradición pedagógica en su devenir. Coincidimos con Marina Garcés cuando subraya que “En la actual disputa por lo humano más que un ‘regreso al futuro’, como en la famosa película de los años ochenta, lo que necesitamos es elaborar el sentido de la temporalidad: más que promesas y horizontes utópicos, relaciones significativas entre lo vivido y lo vivible, entre lo que ha pasado, lo que se ha perdido y lo que está por hacer”⁶.

Para el IX Seminario del Laboratorio de Configuraciones Pedagógicas (LCP-2018) titulado “Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y su concreción en la práctica”, contamos con nueve sesiones que tendrán lugar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El calendario se extiende de enero a junio de 2018. Cada una de las sesiones toma como punto de partida una ponencia liderada por un/a investigador/a. Durante dos horas, además de la presentación del tema en cuestión, los participantes (estudiantes de Máster y de Doctorado, docentes, investigadores, estudiosos, personas interesadas, invitados puntuales...) exploran y profundizan a partir de preguntas, dudas o comentarios en aspectos específicos de la presentación correspondiente.



⁶ Marina Garcés (2017) *Nueva Ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama, p. 74.



PROGRAMA:

19 de enero

Jon Igelmo Zaldívar (UCM) “Introducción a la historia intelectual: interdependencias y configuraciones pedagógicas en perspectiva de larga duración”

2 de febrero

Fernando Bárcena Orbe (UCM) “Consideraciones intempestivas sobre la vida estudiantil”

16 de febrero

Ignacio Quintanilla Navarro (UCM) “Posthumanismo y educación en el contexto tecnológico del siglo XXI”

2 de marzo

Rosario González Martín (UCM) “Aportación fenomenológica a la educación: conocer desde la vida que los vive”

16 de marzo

Carl Antonius Lemke Duque (Universidad de Deusto) “Espacios transnacionales de educación en España (1922-1936)”

20 de abril

Gonzalo Jover Olmeda (UCM) “La intransferibilidad de las configuraciones pedagógicas: el viajero americano”

18 de mayo

Patricia Quiroga Uceda (UNED) “Las teorías de la recepción y el estudio de la consolidación de la pedagogía Waldorf en España”

7 de junio

Mariano González Delgado (Universidad de La Laguna) “Las influencias internacionales en el sistema educativo español durante el tardofranquismo: una nueva visión historiográfica”

21 de junio

Gabriel Barceló Bauzá (Universitat de les Illes Balears) “Abriendo la caja negra: la escuela pública española de posguerra”

NOTA 1: Todas las sesiones del seminario tendrán lugar en el seminario 3101 (Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación) de la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la UCM. El horario será de 16.00h a 18.00h para todas las sesiones

NOTA 2: Con la intención de generar un espacio de debate, discusión y estudio académico óptimo, la asistencia a las sesiones se hace por invitación expresa de los organizadores del LCP-2018. Para poder solicitar una invitación a las sesiones se puede escribir a: jigelmoz@ucm.es



19 de enero

Jon Igelmo Zaldívar (UCM) “Introducción a la historia intelectual: interdependencias y configuraciones pedagógicas en perspectiva de larga duración”

Resumen

En esta sesión se realiza un primer acercamiento al estudio de las ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Se pone especial énfasis en el espacio que actualmente ocupan las investigaciones que retoman esta temática en el campo de la Teoría y la Historia de la Educación, con especial atención al caso concreto del contexto español. Se lleva a cabo en la presentación una aproximación a las nociones de interdependencias y configuraciones o composiciones a partir de los trabajos de Norbert Elias, más concretamente de su trabajo *El proceso de la civilización*. Aquí se desarrolla la idea del estudio de la “personalidad abierta” de los seres humanos, que desafía la noción de *homo clausus*, y que abre la posibilidad de estudiar los entramados de relación mutua entre los seres humanos, sus interdependencias y su remisión a composiciones o configuraciones específicas. La hipótesis de partida es que, en este escenario de remisiones mutuas, interdependencias y configuraciones que dibujan los individuos en sociedad, el estudio de las ideas educativas nos ofrece unas posibilidades que merecen ser exploradas. Asimismo, se aborda la posibilidad de retomar enfoques de larga duración desde la Teoría y la Historia de la educación.

El enfoque historiográfico de la nueva *longue durée* abre la posibilidad para pensar no sólo el pasado en perspectiva de largo recorrido, sino también el futuro próximo que afrontan las ideas educativas en el contexto tecnológico, económico, cultural y social actual. Esta vuelta a la *longue durée* ha sido defendida por Jo Guldi y David Armitage en su reciente libro *Manifiesto por la historia* (2016). Lo que estos historiadores reivindican es el trabajo de Fernand Braudel desarrollado en la década de los 50 del siglo XX. Para el historiador francés una historiografía ligada al poder y centrada en el presente se mostraba reacia a la teoría y era carente de distancia crítica y sustancia intelectual.

Esta sesión hace la función de introducción y presentación del resto de ponencias que se llevarán a cabo entre enero y junio de 2018 dentro del seminario titulado “Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y su concreción en la práctica” del Laboratorio de Configuraciones Pedagógicas del grupo “Cultura Cívica y Políticas Educativas” de la UCM. En un contexto en el que la cultura material de la escuela es protagonista en el campo de la historia de la educación y el denominado “giro ético” predomina en la teoría de la educación, en esta presentación se busca reivindicar el estudio de los procesos de configuración de las ideas educativas en perspectiva histórica y filosófica.



Jon Igelmo Zaldívar es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En 2011 defendió su tesis doctoral en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El título de su tesis es: *Ivan Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría y la historia de la educación*, por este trabajo obtuvo en 2012 el premio extraordinario de doctoral de la UCM. Durante dos años (2013-2014) ha sido investigador posdoctoral en la Faculty of Education de la Queen's University (Canadá). Entre 2015 y 2017 ha completado su formación posdoctoral en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto con un contrato "Juan de la Cierva-incorporación" del Ministerio de Economía y Competitividad. Es miembro del grupo *Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM* y miembro del *Theory and History of Education International Research Group* de la Queen's University. Sus áreas de investigación son la historia intelectual de la educación en el siglo XX y XXI. Ha publicado artículos en revistas como *Bordón*, *Hispania Sacra*, *Educational Theory*, *The Journal of Ecclesiastical History* y *Educación XXI*. Ha sido invitado a publicar entradas para la *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Sage, 2014) y la *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (Springer, 2016). En 2016 ha publicado el libro titulado *Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas* (2016, Enclave de Libros) y ha editado junto con Rosa Bruno-Jofré el libro *Catholic Education in the wake of Vatican II* (2017, University of Toronto Press)



2 de febrero

Fernando Bárcena Orbe (UCM) “Consideraciones intempestivas sobre la vida estudiosa”

Resumen:

Sabemos que Friedrich Nietzsche quiso, en sus «consideraciones intempestivas», situar su pretensión de contemporaneidad respecto de su propio presente mediante una desconexión y un desfase, esto es, mediante el establecimiento de una distancia con respecto a su propio tiempo, con el que no coincidía. Se trata de una relación tal con el propio tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo. Esta ponencia trata de extraer el máximo fruto a esta intuición del joven Nietzsche, a través de una exploración de la vida estudiosa, o del estudio como una forma de vida (espiritual, en el sentido griego del término). La vida estudiosa está conectada con la lectura: con las letras y las palabras. Así, en francés, la vida del estudioso es la «*vie du lettré*», esto es, del letrado, de quien se alimenta de palabras y de quien escribe cartas a los amigos estudiosos como él. Del estudioso humanista. Aun cuando puedan parecer términos equivalentes, existe una enorme diferencia entre el *aprender* y el *estudiar*. El término aprender (*Apprehendere*) significa literalmente «capturar», y en su órbita encontramos términos como aprensión, presa, o empresa. La palabra estudio (*Studium*) se vincula al empeño, a la aplicación, el celo, el ansia, el cuidado, el desvelo, y también posee el sentido de afecto («*studia habere alicuius*», «gozar del afecto de alguien»). Para los latinos estudiar algo sin agrado resultaba algo contradictorio. Un estudioso como Giorgio Agamben, por ejemplo, ha señalado que el estudio es, de hecho, en sí, interminable: «*Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, [...] sabe que el estudio no solo no puede tener propiamente fin, sino que tampoco desea tenerlo*». La palabra *Studium*, que remonta a la raíz indoeuropea *st-* o *sp-*, indica los choques, los shocks, y hace que el «estudiar» y el «asombrar» sean parientes: pues quien estudia se encuentra en las condiciones de aquel que ha recibido un golpe y permanece *estupefacto* frente a lo que le ha golpeado, sin ser capaz de reaccionar, aunque al mismo tiempo impotente para separarse de él. Por lo tanto, el estudioso es al mismo tiempo también un estúpido. Si por un lado permanece atónito y absorto —el estudio es una experiencia de sufrimiento y pasión—, por otro lo empuja hacia la conclusión. Esta alternancia de estupor y lucidez, de descubrimiento y turbación, de pasión y acción, es, en esencia, el ritmo, el *tempus* del estudio. En consecuencia, cabría suponer que no es lo mismo, entonces, por ejemplo, aprender filosofía que estudiar filosofía, o aprender una lengua y estudiar una lengua: uno puede estudiar una lengua toda la vida sin llegar a dominarla (por eso decimos que el estudio es interminable). En el estudio, el acento está colocado en la materia a ser estudiada, y no en el sujeto que aprende. Se estudia por encantamiento, por fascinación (*Fascinatus*), por seducción (*Seducere*). Se trata aquí, en suma, de aproximarse a una fenomenología de la vida estudiosa entendido el estudio como una disposición del ánimo mediante el cual el estudioso o la estudiosa, en vez de servirse de aquello que estudian, se desviven por ello, le dedican una vida (en parte atravesada de melancolía), gastando su vida en el exilio que la vida estudiosa supone.



Fernando Bárcena es catedrático de filosofía de la educación en la Universidad Complutense de Madrid, y reparte su actividad entre su labor como profesor, escritor y músico, bajo la modalidad de la canción de autor. En esta última faceta, su primer disco, grabado en el *Estudio Odé* con el músico brasileño Luis Dos Odé (Madrid, 2014), reúne, bajo el título *Entre las cuerdas*, 11 composiciones de los anteriores 15 años. Actualmente graba su segundo disco en *Kind of Studios* con el músico, arreglista y compositor franco italiano Frédéric Tensi. Además, es autor, entre otros, de diversos

ensayos, entre los cuales cabe destacar: *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz* (Anthropos, 2001; Città Aperta, Milán, 2006); *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo* (Herder, 2004); *La experiencia reflexiva en educación* (Paidós, 2005); *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* (Herder, 2006); *El alma del lector. La educación como gesto literario* (Asolectura, Bogotá, 2012); *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir* (Miño & Dávila, 2012); *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (nueva edición revisada y ampliada), (Miño & Dávila, 2014; LAS, Roma, 2009), junto a J-C. Mèlich, y *En busca de una educación perdida* (Homo Sapiens, 2016). Su trayectoria intelectual y académica acaba de ser incluida en el volumen VIII-1 (Addenda) de *Hombres y documentos de la filosofía española*, dirigida por Gonzalo Díaz Díaz y Antonio Herrera Soriano.



16 de febrero

Ignacio Quintanilla Navarro (UCM) “Posthumanismo y educación en el contexto tecnológico del siglo XXI”

Resumen:

La noción de un cambio esencial en la condición humana no deja de encerrar, en el fondo, una contradicción. Si tanto la humanidad precedente como la posterior a un cambio así son humanidades las dos es que la esencia no ha variado; y si realmente ha variado es que ya no hay humanidad en un mismo sentido propio del término.

Levantamos acta de esta paradoja que no se puede ignorar, pero tampoco se puede aclarar desde el principio – tal vez sí se pueda interpretar al final de un buen análisis– y asumimos que en ella reside una cierta confusión pero también una gran claridad sobre nuestro tiempo porque es, posiblemente, el tema de nuestro tiempo.

El hecho es que la lista de ejemplos concretos que nuestro entorno tecnológico nos ofrece hoy de cambios disruptivos en la configuración de lo humano en lo social y en lo biológico es creciente y converge en una noción clave: la de *posthumanismo*. *En esta sesión pretendemos hacer un inventario significativo de esos cambios asociados al posthumanismo y de su impacto en el debate educativo.*

Por perfilar el contexto teórico de este debate educativo tenemos que, a comienzos del siglo XXI, cualquier forma de *humanismo* posible - y con ello de educación – se ve abocada a confrontarse no sólo con el concepto antagónico de *barbarie*, como ha sido tradicional durante milenios, sino también con el concepto alternativo de *posthumanidad*.

Con este nombre, o con otros similares, el *posthumanismo* es un rasgo definitorio de nuestra cultura y de nuestro pensamiento y en él convergen al menos cuatro motivos clave que se van destacando a lo largo del siglo XX como hilos conductores de nuestra historia material e intelectual.

El primero es la constatación aparente de la irreversibilidad de un largo proceso por el que la *naturaleza* – toda ella y con ella también una supuesta *naturaleza humana* - deja de alumbrar sentido y razón.

El segundo es un cierto desgaste de la idea de *lo humano* que procede del propio ámbito de las humanidades y de la filosofía. Este desgaste se corresponde con un anhelo de superación de lo humano por parte de la propia humanidad – con un malestar con lo que nuestra especie ha sido hasta hoy o con lo que ha acabado siendo - que adopta modalidades muy distintas, desde el superhombre al animalismo.

El tercero se nutre del miedo o el pesimismo que nuestro nuevo entorno tecnológico infunde en buena parte del pensamiento académico occidental. La barbarie es aquí nuestra propia tecnología. Surge así una cierta sensación de que el proyecto de progreso ilustrado europeo – gravemente herido por los totalitarismos y las guerras del siglo XX - ha malogrado una prometedora convalecencia acontecida entre los sesenta y los ochenta y queda desbancado hoy por un contexto geopolítico y social en el que ni Europa ni ninguna de sus esencias – incluido el humanismo - revisten ya relevancia histórica universal.



El cuarto y más evidente, es la fascinación que nuestras actuales capacidades tecnológicas ejercen sobre otros muchos a la hora de concebir un “progreso tecnológico” de la propia condición humana, tanto en su dimensión social como individual y corporal. Es decir, de la consideración de la humanidad como producto mismo de diseño tecnológico. La tecnología de nuestra tercera etapa industrial – o cuarta fase tecnológica - parece efectivamente capaz de rectificar o, cuando menos, de perfeccionar sustantivamente la lógica biológica que ha conducido hasta la forma humana de existencia tradicional. Hoy se diría que podemos conducir la evolución o escapar de ella.

Hasta qué punto estos cuatro motivos convergen en una raíz común o divergen hasta la contradicción es algo en proceso de aclaración. Pero como punto de partida merece la pena establecer una gran pregunta: ¿ha cambiado realmente la naturaleza humana? Las modalidades y registros de esta pregunta son diversos: ¿podría estar a punto de cambiar? ¿deberíamos cambiarla si pudiésemos? ¿debe cada cuál escoger cómo la cambia? etc... Es precisamente en este contexto en el que vamos a intentar proponer una reflexión sobre algunos cambios concretos en los que el *posthumanismo* parece estar asentando en nuestros días.



Ignacio Quintanilla Navarro es profesor asociado del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación (Sección de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid. Filósofo y psicólogo industrial su principal actividad profesional se ha centrado en la educación y ha sido durante más de doce años director de un Instituto de Enseñanza Secundaria en Madrid. También ha impartido docencia en la UNED y en la Escuela de Filosofía de Madrid. Sus principales ámbitos

de investigación son la teoría del conocimiento y la inteligencia humanas, la filosofía de la educación y la filosofía de la técnica. Desde hace un cuarto de siglo investiga el impacto de las nuevas tecnologías en el pensamiento, la educación y la cultura contemporáneas, materia sobre la que ha publicado la monografía: *Techné. La filosofía y el sentido de la Técnica* (2012). Sus últimas publicaciones son: *Are Human Beings Humean Robots?* (2017) (Coautor) *La educación para una ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas.* (2017) (Coautor) *Berkeley* (2016), *Ortega y la Técnica* (2015) (Co. ed.) y *¿Quién puede mentirle a un robot? Roboética e imperativo categórico* (2014). Es miembro del grupo de investigación: *Cultura Cívica y Políticas Educativas* de la UCM.



2 de marzo

Rosario González Martín (UCM) “Aportación fenomenológica a la educación: conocer desde la vida que los vive”

Resumen:

En esta ponencia intentaremos explicar la aportación específica del método fenomenológico concretando su posible aplicación a la investigación educativa. Para ello veremos lo que significó en la filosofía el nacimiento del método fenomenológico y qué nos puede aportar específicamente en el conocimiento pedagógico. Reflexionaremos en un principio sobre el pensamiento de su fundador Edmund Husserl y sus principales seguidores. Veremos algunas aportaciones singulares de seguidores de este método en el ámbito filosófico para comprender en más profundidad cómo este método puede iluminar el conocimiento de forma específica. Explicaremos los momentos fundamentales que requiere la aplicación del método fenomenológico para conocer la realidad, cómo se acerca a ella, cómo la comprende, en qué se diferencia singularmente de otros métodos... Para poder comprender el método en su aplicación al ámbito educativo veremos algún tema concreto en el que la fenomenología ha sido, a juicio de la ponente, iluminadora para la educación (el rostro, el perdón, la casa) y charlaremos sobre cómo podría aplicarse este método a otras temáticas educativas de actualidad en las investigaciones educativas del momento. Por otro lado, veremos cómo el método fenomenológico no sólo puede ser un método de investigación, sino que también tiene relevancia como forma de enseñanza de la filosofía, la antropología o la ética.



María del Rosario González Martín es profesora de la Universidad Complutense de Madrid. Realizó su tesis bajo la dirección de D. José Antonio Ibáñez-Martín sobre “Relaciones familiares cuidado y plenitud” tesis que establece un diálogo entre los filósofos franceses dialógicos y fenomenológicos que abordan la relación personal y la terapia de familia sistémica. Ha sido profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Santiago de Chile. Está especializada en el área de Filosofía de la Educación, personalista (Miembro fundadora de la Asociación Española de Personalismo) y fenomenológica (Miembro de la Asociación “Fenomenología, filosofía primera”). Tiene varios estudios fenomenológicos entre sus publicaciones. Trabaja en Antropología de la Educación y en Éticas aplicadas, especialmente en el ámbito de la Educación y

de la Ingeniería aportando la visión educativa de la ética a la mentalidad y profesión de los ingenieros. Es miembro del Grupo de Investigación consolidado “Cultura cívica y



Políticas educativas”. Tiene publicaciones sobre los Mitos de Antígona y conferencias sobre Prometeo y su aportación a la Educación cívica a través de las TICs. También le interesa especialmente la Educación afectiva, siendo promotora y directora de las Jornadas Internacionales “Emoción, Ética y Educación. Educar pensando. Pensando educar” y centrándose en la relación entre educación afectiva y ética. Ha sido investigadora del proyecto Nacional “Fundamentos Filosóficos de la idea de Solidaridad” que dirige Miguel García Baró. Es especialista en Terapia de Familia y en Integración del Ciclo Vital. Ha realizado estancias investigadoras en la Universidad “La Sapienza” de Roma. Participa en el Coloquio sobre Violencia y Religión de la Asociación Internacional sobre Teoría Mimética que aborda el pensamiento de René Girard en su diálogo con la realidad actual tema sobre el que tiene varias publicaciones.



16 de marzo

Carl Antonius Lemke Duque (Universidad de Deusto) “Espacios transnacionales de educación en España (1922-1936)”

Abstract

Desde mediados de los años ochenta, la historiografía moderna ha pasado por diversas fases de innovación metodológica, de carácter y con efectos interdisciplinares particulares para la Historia de la Educación. Los diversos “giros” experimentados (lingüístico, performativo, espacial etc.) han contribuido a una presencia cada vez mayor de los así llamados “espacios de educación” no solo en la historia de la educación, en general, sino también en la historia de las ideas pedagógicas y la pedagogía empírica (Töpfer, 2016; Rühle/Müller/Dylan/Knobloch, 2014; Möller/Wischmeyer, 2013 etc.). Al mismo tiempo, parece que el gran debate sobre la Historia Global, las Area Studies o los diversos accesos transnacionales, en realidad, no ha hecho más que empezar.

La presente comunicación se propone profundizar este marco interdisciplinar de la historiografía centrándose en el caso de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Se estudiará, en concreto, la pedagogía neokantiana del filósofo alemán August Messer (1867-1937) que no ha sido analizado por parte de la investigación pedagógica en España con suficiente atención hasta ahora (Mérida-Nicolich Gamarro 1983a, 1983b; Rodríguez Martínez 1987, 1991; Casado/Sánchez-Gey 2007) aunque resulta que Messer fue intensamente leído y discutido en el “círculo de la *Revista de Occidente*” (Lemke Duque, 2014).

Junto a una introducción en las cuestiones de los avances metodológicos de la historiografía moderna, enfocada también sobre algunas aportaciones recientes que han ampliado el modelo clásico de los *transferts culturels* (Lemke Duque/Gasimov, 2015), se estudiarán tanto las bases como el impacto de los siguientes estudios de Messer: *Weltanschauung und Erziehung* (1921; esp. 1929), *Kritischer Realismus* (1923; esp. 1927), *Philosophische Grundlegung der Pädagogik* (1924; esp. 1927), *Wertphilosophie der Gegenwart* (1930; esp. 1932) *Einführung in die Psychologie und die psychologischen Richtungen der Gegenwart* (1931; esp. 1934).

Bibliografía

- CASADO, A./SÁNCHEZ-GEY, J. (eds.), *Filósofos españoles en la "Revista de Pedagogía" (1922-1936)* (Santa Cruz de Tenerife: Idea, 2007)
- LEMKE DUQUE, C. A. *Europabild – Kulturwissenschaften – Staatsbegriff. Die Revista de Occidente (1923-1936) und der deutsch-spanische Kulturtransfer der Zwischenkriegszeit* (Frankfurt del Meno: Vervuert, 2014)
- LEMKE DUQUE, C.A./GASIMOV, Z. Introduction. Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer, *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 25.2 (2015), 7-16
- MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO, E., *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de*



Pedagogía (1922-1936) (Pamplona: Universidad de Navarra, 1983)

MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO, E., *Índice de la revista de pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido*, (Pamplona: EUNSA, 1983)

MÖLLER, E./WISCHMEYER, J., *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (Gotinga: Vanderhoeck&Ruprecht, 2013)

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. La Revista de Pedagogía, 1922-1936, como difusora de las ideas de difusión pedagógica: Montessori y Ferrière, *Concepción Arenal. Ciencias y humanidades* 6.17 (1987), 41-48

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. La Revista de Pedagogía, 1922-1936, como difusora de las ideas de renovación pedagógica: Kerschensteiner y Decroly, *Concepción Arenal. Ciencias y humanidades* 10.23 (1991), 73-77

RÜHLE, S./MÜLLER, A./ DYLAN, P./KNOBLOCH, T., *Mehrsprachigkeit - Diversität - Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (Münster: Waxmann, 2014)

TÖPFER, T., „Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19.1 (2016), 83-99.



Carl Antonius Lemke Duque Historian & Political Scientist - Associated Researcher University of Deusto, Faculty of Law (Bilbao); Research Group »European Integration« Studies in Medieval, Modern and Contemporary History, Romanic Philology, Philosophy, Political Science and Sociology in Bonn, Berlin, Madrid and Munich. 2000–2001 Spanish Ministry of Foreign Affairs Research Scholar Complutense University Madrid (UCM) 2001-2002 Predoc Scholar Complutense University Madrid (UCM); European Research-Network »Problems of Educational Standardization and Transformation in a Global Environment« 2002 Magister Artium (M.A.) Humboldt-Universität zu Berlin (HU), Faculty of History 2003–2004 Predoc

Scholar Complutense University Madrid (UCM); Research Project »Los Fundamentos Intelectuales del Franquismo: Recepción y Recreación del Pensamiento político y pedagógico en la España de Franco, 1940-1975« 2004 Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) Complutense University Madrid (UCM), Faculty of Sociology & Political Science 2011 Doctor Philosophiae (Dr. phil.) Ludwig Maximilian University of Munich (LMU), Faculty of History 2011–2013 Research Fellow Leibniz-Institute for European History (IEG, Mainz): DFG-Graduate School »Die christlichen Kirchen vor der Herausforderung Europa« 2013–2014 Associated Researcher University of Deusto (Bilbao), Faculty of Psychology & Education: Research Group »Innova« 2015-2016 Basque Government Visiting Fellow German Historical Institute (DHI, Rome) 2017 Basque Government Research Fellow at University of Deusto (Bilbao): Research Group »Educar«

20 de abril

Gonzalo Jover Olmeda (UCM) “La intransferibilidad de las configuraciones pedagógicas: el viajero americano”

Resumen:

El concepto de configuración, empleado por Norbert Elias para subrayar el carácter dinámico y relacional de la realidad social, puede ser aplicado a la interacción entre el tráfico internacional de las ideas y los contextos de recepción, entendidos como contextos activos de acomodación. La aportación aplica este esquema al modo en que las ideas pedagógicas de John Dewey fueron recepcionadas en dos diferentes escenarios históricos, tomando el caso español como ejemplo. El primer escenario se remonta a principios del siglo XX, cuando la pedagogía de Dewey tuvo una recepción extraordinaria en todo el mundo. Especialmente en contextos católicos, esta recepción se realizó a expensas de despojar a esta pedagogía de su base filosófica del pragmatismo. El otro escenario es el de la reactivación actual de las ideas de Dewey. El mundo ya no es el mismo, y en contraste con su antiguo temor al pragmatismo, hoy la educación está atravesada por un "eficientismo" que a menudo conduce a una lectura ultrapragmática de John Dewey tan sesgada como la anterior. Ambos escenarios ponen de manifiesto lo que podemos llamar la intransferibilidad de las construcciones pedagógicas, a la que se refirió Ortega y Gasset cuando decía que “*fondo latente* de las ‘ideas’ que las sostiene, llena y nutre, no se puede transferir como nada que sea vida humana auténtica. La vida es siempre intransferible. Es el Destino histórico” .



Gonzalo Jover es Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, donde a partir del próximo 16 de enero ocupará el cargo de Decano de la Facultad de Educación. Ha trabajado como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades y como Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua en la Universidad Complutense. Presidente de la *Sociedad Española de Pedagogía* y miembro de los Consejos de la *European Educational Research Association* y la *World Educational Research Association*. Ha sido profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Director del Grupo

de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM y Promotor y Director del Observatorio del Juego Infantil. Sus líneas de investigación se centran en el tráfico de las ideas pedagógicas, la política educativa internacional y la pedagogía de los valores en la infancia. Es autor de varios libros y más de un centenar de artículos.



18 de mayo

Patricia Quiroga Uceda (UNED) “Las teorías de la recepción y el estudio de la consolidación de la pedagogía Waldorf en España”

Resumen

Las teorías de la recepción constituyen una metodología de investigación para el análisis del modo en que el pensamiento de un autor fue recibido e interpretado en un contexto distinto al del propio autor. Este es el planteamiento metodológico que he utilizado para investigar la recepción de la pedagogía Waldorf en España. Un modelo educativo creado por Rudolf Steiner (1861-1925) en Alemania en 1919, que a lo largo de las décadas se ha ido expandiendo por distintos contextos, encontrándose presente en la actualidad en 64 países del mundo con un total de 1092 iniciativas.

Para el estudio de la recepción de la pedagogía Waldorf en España he tomado como referencia el análisis presentado por el historiador Martyn P. Thompson, quien subraya la necesidad de partir, a modo de primer paso en el estudio histórico de la recepción, del enfoque de fundamento analítico que aborda el estudio de las ideas desarrollado por los teóricos de la Escuela de Cambridge. Es por eso que en esta investigación se presta especial atención a los trabajos de Quentin Skinner, quien ha señalado que para conocer los significados de los textos que componen la obra de un determinado pensador es necesario centrar la atención en las intenciones del autor. De ahí que en un primer momento de la investigación analizo la obra de Steiner en su contexto histórico-temporal y su intencionalidad al fundar la corriente esotérica de la antroposofía.

Siguiendo las tesis de Thompson, es necesario poner atención a la *Rezeptionsgeschichte* pragmática que ubica el significado del texto en los lectores del mismo. Para los teóricos de esta corriente (Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser) son los receptores quienes a partir de su lectura de un autor crean un conjunto de significados específicos. En este segundo paso el análisis se centra en los lectores de la obra de Steiner durante el franquismo tardío. Sus lecturas de la obra del líder de la antroposofía no se pueden analizar sin atender a las condiciones de semi-clandestinidad en las que desarrollaban sus encuentros. Por su componente esotérico, la obra de Steiner no tenía cabida en el marco legal e ideológico del franquismo, no obstante, los lectores buscaron los cauces para leer y estudiar estos textos que les ofrecían posibilidades de experimentar con una espiritualidad más ecléctica al tiempo que contenían la posibilidad de desarrollar un modelo educativo.

De este modo, durante los últimos años del franquismo se fueron configurando las condiciones de posibilidad que propiciaron la construcción y consolidación del movimiento de la pedagogía Waldorf en España. Ya con el inicio de la transición hacia la democracia liberal en España, estas condiciones de posibilidad se asentaron definitivamente. La primera iniciativa se fundó en 1979 en Madrid, siendo las décadas de los años ochenta y noventa un tiempo en el que se construyeron las bases del movimiento. A partir de 1998, por el desarrollo de las iniciativas y las dimensiones de este modelo



educativo se puede hablar de una fase de consolidación institucional de la pedagogía Waldorf en el contexto español.



Patricia Quiroga Uceda es Investigadora Postdoctoral Juan de la Cierva-Formación en el departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Anteriormente ha trabajado como Investigadora Postdoctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona. Su tesis titulada *La recepción de la pedagogía Waldorf en España* (2015, Universidad Complutense de Madrid) recibió el Premio Extraordinario de Doctorado. Durante su formación predoctoral realizó estancias en la Queen's University (Canadá), Roehampton University (Inglaterra) y Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Alemania). Forma parte de los grupos de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (UCM) y Theory and History of

Education International Research Group (Queen's University). Entre sus publicaciones acerca de la pedagogía Waldorf cabe destacar: *La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular* (Bordón, en co-autoría con Jon Igelmo Zaldívar), *La expansión internacional de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico* (Temps d'educació, en co-autoría con Olivia Girard), *Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain* (Encounters on Theory and History of Education) y "*Las palabras son también hechos*": *Quentin Skinner, el giro contextual y la teoría de la educación* (Education in the Knowledge Society, en co-autoría con Jon Igelmo Zaldívar). Próximamente se publicará el libro *Rudolf Steiner. Conferencias sobre pedagogía Waldorf* (Biblioteca Nueva, 2018) que contiene un estudio introductorio a la obra de Rudolf Steiner y una selección de sus conferencias más destacadas acerca de la pedagogía Waldorf.



7 de junio

Mariano González Delgado (Universidad de La Laguna) “Las influencias internacionales en el sistema educativo español durante el tardofranquismo: una nueva visión historiográfica”

Resumen:

La historiografía educativa española ha dedicado una atención notable al estudio del sistema educativo durante la dictadura franquista. Entre ellos, existen interesantes investigaciones que tienen por objeto señalar los procesos de modernización que tuvieron lugar a través de los fenómenos de importación pedagógica a partir de la década de 1950. Sin embargo, las influencias internacionales como variable para entender por qué durante el tardofranquismo hubo serios intentos por modificar el sistema educativo, ha sido una perspectiva de análisis poco utilizada por dichos estudios. Esta conferencia trata de analizar la importancia que los Organismos Internacionales tuvieron en la configuración de la política educativa y curricular durante el tardofranquismo. Por un lado, se describe el paulatino aumento de la mediación ejercida por la UNESCO, la FAO, la OMS, el BM o la USAID y la USIA en los procesos educativos. En este sentido, se detallan los principales proyectos de reforma educativa que se intentaron llevar a cabo. Por otro lado, se intenta enmarcar este tipo de procesos de importación dentro de un marco teórico y contextual más amplio. La Guerra Fría, las teorías de la modernización o los debates acerca del Capital Humano se han observado como causas significativas a la hora de comprender por qué durante el franquismo una cantidad notable de programas, publicaciones o modelos de enseñanza-aprendizaje extranjeros aspiraron a ser el eje central sobre el que pivotaría la educación en el territorio español. Esta conferencia, también pretende indicar que dichos procesos de internacionalización fueron transversales a los diferentes grupos que estuvieron en disputa por el ámbito educativo dentro de franquismo: Opus-Dei y Falange principalmente. Con ello, intentamos abrir un nuevo marco teórico desde el que analizar el franquismo. La clásica visión de enfrentamiento entre diferentes grupos educativos o familias durante esta etapa es matizada. Se apuesta abiertamente por comprender el fenómeno educativo del tardofranquismo dentro de un espacio caracterizado como complejo. Se argumenta que el sistema educativo franquista puede ser mejor comprendido como un entramado inestable de interdependencias. Un entramado cuya naturaleza es cambiante fruto de las conexiones institucionales y las mediaciones contextuales en las que se vio enmarcada la dictadura y, por extensión, su sistema educativo. Esta conferencia concluye con una defensa acerca de la necesidad de desarrollar e introducir nuevas perspectivas historiográficas que analicen el fenómeno educativo del franquismo desde una perspectiva multicausal. Por último, se insiste en la importancia de seguir con las investigaciones dentro de esta línea de trabajo.



Mariano González Delgado, es profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna. Ha sido becario FPI de la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI). Se doctoró en 2014 en la Universidad de La Laguna con la tesis titulada *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*. Ha sido investigador visitante en el *UCL Institute of Education* de Londres en diferentes ocasiones. Ha publicado diferentes trabajos en revistas científicas extranjeras y nacionales como *History of Education*, *International Journal for the Historiography of Education*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* o *Profesorado. Revista de*

currículum y formación del profesorado. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la historia del currículum y las influencias internacionales en el sistema educativo español. En la actualidad, trabaja dentro de dos proyectos de I+D+I financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. El primero de ellos lleva por título *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional (1953-1986)*, HAR2014-58685-R. El segundo *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*, EDU 2016-78143-R. A su vez, forma parte de un grupo de investigación consolidado de la Universidad de La Laguna (Historia de la ciudadanía) y otro del CSIC (Transferencias culturales, educativas y científicas entre España y Estados Unidos).



21 de junio

Gabriel Barceló Bauzá (Universitat de les Illes Balears) “Abriendo la caja negra: la escuela pública española de posguerra”

Resumen:

La historia de la escuela en los últimos tiempos ha ampliado su ámbito de estudio gracias al uso de nuevas fuentes. A las fuentes tradicionales (documentación administrativa, legislación, prensa, etc.) se han unido los testimonios orales, las imágenes, los objetos, los egodocumentos y todo tipo de fuentes que nos permiten asomarnos a espacios menos explorados de nuestro pasado escolar. Estos nuevos testimonios, elaborados por personas que participaron o bien observaron la realidad escolar del momento, son los que posibilitan conocer lo que algunos autores han llamado de manera metafórica como la *caja negra* de la escuela (*the Black Box of Schooling*). En esta ponencia, con el objetivo de abrir esta caja negra y conocer mejor la escuela pública en la España de posguerra, el autor se centra en el análisis de una de estas fuentes: las memorias de prácticas de los estudiantes de Magisterio. Para conocer la práctica escolar de aquellas escuelas se utiliza una colección inédita de casi un centenar de memorias de prácticas de la Escuela Normal de Baleares, elaboradas entre 1939 y 1948. A través del análisis de las memorias se pone de manifiesto que, más allá de la visión estereotipada que tenemos de la escuela franquista y su cultura escolar, determinada por sus imposiciones ideológicas y sus normas legales, existen aspectos que sólo podemos conocer si nos asomamos a la cotidianidad del aula. A través de estos testimonios se muestra que, tal y como también sucede en la actualidad, existieron históricamente determinadas continuidades que se resistieron a la voluntad política de imponer cambios, lo que evidencia la distancia que separa lo prescrito por la legislación y lo que realmente acontece dentro de la escuela. Y es que si analizamos la práctica escolar de los maestros que ejercieron durante la posguerra, encontramos casos en los que se constata como su práctica estaba más determinada por la experiencia y el saber hacer que por las diferentes disposiciones legislativas aprobadas por el franquismo. Durante los años cuarenta, pese a la voluntad del Régimen por romper con el modelo educativo anterior, siguieron existiendo una serie de elementos que nos demuestran una cierta pervivencia de las metodologías y prácticas que se introdujeron en España entre finales del siglo XIX y primer tercio del XX (centros de interés, enseñanza de la lectoescritura en base al método Montessori, excursiones, bibliotecas escolares, trabajos manuales, etc.). Estas continuidades detectadas pueden haberse visto favorecidas, en parte, por la no intromisión de la política educativa franquista en cuestiones metodológicas, centrándose únicamente en la orientación católica y nacionalista que debía impregnar la vida escolar (contenidos curriculares, ritos y ceremoniales, etc.). Este aspecto sin duda influyó en el hecho de que la mayoría de maestros formados antes de la guerra pudieran continuar con los diferentes métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que habían conocido anteriormente. Esta constatación nos aconseja escapar de interpretaciones histórico-educativas basadas exclusivamente en fuentes administrativas, para añadir a la historia de la escuela todos aquellos testimonios que nos acercan de forma parcial a la cotidianidad del aula.



Gabriel Barceló Bauzá (Vilafranca de Bonany, 1986) es profesor ayudante del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears. Realizó sus estudios superiores en la misma universidad cursando la diplomatura en Educación Social (2009), la licenciatura en Pedagogía (2012) y el Máster Universitario de Intervención Socioeducativa sobre Menores y Familia (2013). En el año 2017 obtiene el título de doctor en Educación con la tesis titulada «La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares». Su tarea investigadora se ha centrado en la historia de la educación contemporánea, prestando especial atención al estudio de la práctica y cultura escolar de los primeros años de franquismo. Fruto de esta línea de investigación es el proyecto «La pràctica escolar a Menorca durant

el franquisme (1939-1975)», financiado con fondos autonómicos (Institut Menorquí d'Estudis), del cuál es investigador principal. Destacan sus artículos publicados en revistas de reconocido prestigio como *Revista de Educació*, *Encounters in Theory and History of Education*, *History of Education & Children's Literature* o *História da Educação*. También ha trabajado en el uso de la fotografía como fuente para la historia de la educación. Es miembro de diversas sociedades científicas, como la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (SHEPLLC), la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Además de sus tareas docentes e investigadoras también colabora, en calidad de asistente de edición, en la revista *Foro de Educación*.