

2. CONVERSACIONES

2. Conversations

CONVERSACIÓN CON MARC DEPAEPE. HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA (BÉLGICA)

Conversation with Marc Depaepe. Catholic University of Leuven

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: jmhd@usal.es

MARC DEPAEPE es un reconocido historiador de la educación en el concierto internacional, de origen belga y hoy ya jubilado desde la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Hemos de confesar que mantenemos con él una larga relación en el tiempo, desde los primeros congresos de la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) en París (1981), Budapest (1982), Oxford (1983), Salamanca (1985), y otros más posteriores. Ha sido siempre un activo cultivador de las relaciones profesionales entre historiadores de la educación y excelente conocedor de las tendencias historiográficas de la educación que han ido aflorando en el mundo. Recientemente participó con nosotros, en la Universidad de Salamanca, con una brillante conferencia sobre la educación colonial belga en el Congo, en el marco de las VIII Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, destinadas a estudiar la influencia de Bélgica en la educación española, iberoamericana y africana.

De forma muy amable y colaborativa, como en él es habitual, se presta a responder a algunas cuestiones que le formulamos, pero siempre traídas desde un ámbito de libertad plena en su tratamiento, como no puede ser de otra manera.

1. ¿Puedes ofrecernos algunos datos de identificación personal sobre tu trayectoria educativa hasta llegar a la universidad? Fechas, algunos profesores influyentes, instituciones de formación

Nací en 1953, en una pareja de gemelos varones, en el seno de una familia de clase media baja. Mi padre era contable en uno de los pocos negocios locales existentes y mi madre era maestra de jardín de infancia, pero, como era habitual en la forma de pensar católica en ese momento, tuvo que dejar su trabajo al iniciar su matrimonio. Mi hermano y yo éramos los menores de cuatro hermanos, habiéndose producido una brecha de 12 y 10 años, respectivamente, entre nosotros y los hermanos mayores (hombre y mujer). Con el tiempo, llegué a descubrir que esto se debía, en parte, a los muchos abortos espontáneos que mi madre tuvo durante los años precedentes. Por lo tanto, mi madre fue extremadamente cuidadosa con sus hijos, por lo que no le gustaba enviarnos mucho al jardín de infancia, con las monjas de Bellegem. En esa época este era un clásico pueblo agrícola flamenco, casi exclusivamente católico. La escuela de las monjas era para niñas y la escuela municipal para chicos. Seguimos los primeros cinco años allí, sin esforzarnos mucho. Mi hermano casi siempre era el primero de la clase y yo terminaba el quinto grado en tercer lugar.

ILUSTRACIÓN I. *Mi cuaderno de primer grado sobre temas del medio ambiente (lección sobre «¿quién soy yo»?) Año escolar 1959-1960.*



Pensando en el futuro, nuestro padre (junto con otros padres del pueblo) decidió enviarnos al colegio de la vecina ciudad provincial de Kortrijk a partir del sexto año en adelante, con la mirada puesta en las humanidades. También se convenció mi padre de que era conveniente que hiciéramos una mejor preparación, porque veníamos de fuera. Como resultado, terminamos cursando humanidades con niños, algunos de los cuales eran un año más jóvenes que nosotros. A diferencia de lo que ocurrió con mi hermano, para mí eso tuvo un efecto desmotivador. Además, me esforzaba muy poco en aprender palabras latinas de memoria, todos los días, a diario. Como resultado, en mi segundo año tuve varios fracasos: latín, griego, geometría, álgebra y geografía, materias que por la forma como se enseñaban no me resultaban atractivas. Pero no quiero jugar aquí con el mito de la reforma pedagógica que habla de que las malas experiencias escolares sufridas por los jóvenes (como sucedió con Decroly, por ejemplo, al que ahora hemos estudiado a fondo) son en parte la base de una carrera «pedagógica»... En cualquier caso, tuve que detenerme y al mismo tiempo dejé las letras y humanidades clásicas, por lo que significaban, y me cambié a las humanidades modernas.

A partir de entonces para mí las cosas fueron mejor. El cambio se produjo sobre todo después de la secundaria inferior cuando, con el consentimiento de mi madre, elegí una senda pedagógica. En particular, quería ser maestro y, por lo tanto, fui a la escuela primaria normal en Torhout, donde asistí a las clases del Departamento de Ciencias Humanas recién establecido. De repente me convertí en el mejor. Había muchas razones para esto: ahora tenía que hacer una pasantía y para pasar durante las noches leía casi todo lo que podía encontrar interesante en la biblioteca. Allí tuve buenos profesores, especialmente los de historia (con los que todavía hoy mantengo contacto, por cierto; lo mismo ocurre con los profesores de historia del colegio de Kortrijk). Y, por último, pero no menos importante, había conocido a una chica que se convirtió en mi prometida (y más tarde también en mi esposa), que también era maestra (maestra de jardín de infantes) y ya estaba activa en el campo de la educación... La crisis de la pubertad de la universidad parecía haber terminado, pero continué escribiendo ensayos y poemas...

Mis resultados fueron tan buenos que los profesores dudaron de que llegara a ser un buen profesor... Pensaron que debería ir a la universidad. La pedagogía parecía la opción más lógica, aunque yo mismo tenía preferencia por la historia... En octubre de 1973, tenía 20 años en ese momento y era uno o dos años mayor que la mayoría de mis compañeros de estudios. Fui a Lovaina a estudiar pedagogía. Muchos estudiantes estaban muy comprometidos socialmente y, en parte bajo la influencia de los últimos días de mayo de 1968, tenían una actitud crítica, pero al mismo tiempo positiva hacia la vida. Yo también, aunque quería probarme a mí mismo, lo cual no siempre fue fácil, porque el miedo al fracaso acechaba a la vuelta de la esquina más de una vez... Mi primer examen real, ironías de la vida, fue sobre un curso (*Instituciones Pedagógicas*) que luego más tarde yo mismo impartiría allí *ad interim*. Incluso me pasó desapercibido... En

la primera convocatoria de la primera candidatura obtuve, junto a un compañero de estudios, la máxima titulación entonces otorgada: gran distinción. Y eso fue así, aunque cuatro de cada cinco compañeros habían fallado (una parte del segundo se reduciría a dos de cada tres). Los obstáculos se fueron superando y, aunque no sin esfuerzo, se mantendrían en los años siguientes esos buenos resultados ya mencionados.

2. Tu encuentro con la Historia de la Educación. Maestros, institución, tipo de Historia de la Educación que estudiaste inicialmente. Visión posterior, cuándo comienzas a investigar, enseñar y difundir la H.^a Educación

En 1975 tuve que elegir en qué departamento de investigación haría mi tesis de licenciatura. Después de algunas dudas sobre una asignatura de psicología pedagógica, finalmente me decanté por la «pedagogía histórica», una subdisciplina que parecía combinar la historia con la pedagogía. Presenté un tema al profesor Maurice De Vroede (1922-2001), de quien habíamos recibido una introducción general al campo de la historia de la educación para las candidaturas: *la historia del sistema de clases anuales en la educación primaria belga*. De hecho, esta asignatura se inspiró en el curso «didáctica» en el que se describía el problema de las clases anuales. Pensó que era una gran idea y partimos... hacia una aventura que se extendería durante toda mi vida. En el seminario de investigación del profesor De Vroede aprendí el oficio y los trucos del quehacer histórico como pedagogo. El propio De Vroede se había formado como historiador y había publicado extensamente, incluso sobre la historia del Movimiento Flamenco. Él mismo había estado enseñando en la escuela estándar nacional, en Lier, como profesor de historia en la regencia (la formación de profesores para profesores de secundaria inferior en ese momento). En parte gracias a una beca de investigación, pudo estudiar la historia de la formación docente en nuestro país y así obtuvo el diploma de agregado de educación superior, el más alto grado académico en la legislación en ese momento. Por tanto, fue muy valorado en el mundo de la historiografía profesional.

Por tanto, no fue una casualidad que De Vroede terminara enseñando en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Lovaina a finales de la década de 1960. Aunque su selección despertó cierta sorpresa en la comunidad universitaria, porque De Vroede no era católico en absoluto, y en realidad fue contratado observando un canon o modelo, el del profesor Marcel Nauwelaerts, un eminente experto en Erasmus, también profesor de pedagogía histórica (con quien se me permitió tomar cursos más especializados bajo su orientación).

El nuevo aire que De Vroede quería introducir era el propio de la investigación histórica genuina. Hasta entonces, el curso de Pedagogía Histórica, también en la Universidad de Lovaina, había sido principalmente una «historia de las ideas». Sobre todo desde que uno de los profesores de pedagogía más entusiastas, Cyriel De Keyser, responsable de «Pedagogía fundamental» (o Filosofía de la

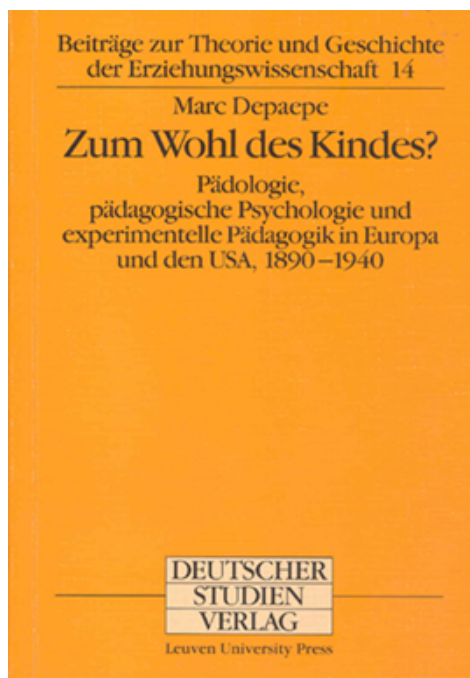
educación) y «Pedagogía comparada», había escrito un importante manual sobre el tema. En contraste con esta visión «antigua», De Vroede quería situar en primer plano, en la mayor medida posible, un enfoque sociohistórico de la realidad pedagógica, un cambio de énfasis que también se propondría realizar desde una perspectiva internacional. Por lo tanto, a principios de la década de 1970 él fue el cerebro de la fundación de la Asociación Belga Holandesa para la Historia de la Educación y la Enseñanza, y a fines de la década de 1970 De Vroede fue el coiniador e inspirador de la ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*), de la que más tarde se convirtió en presidente en la primera mitad de la década de 1980.

Cuando me gradué en 1977 como licenciado (ahora se llama maestría), bajo su impulso y con su apoyo solicité una beca de doctorado al (entonces todavía nacional, ahora flamenco) Fondo para la Investigación Científica. Tuve éxito. El tema que presenté para investigar fue precisamente sobre la discusión contemporánea sobre el significado y la importancia de la investigación histórica dentro de las ciencias de la educación. Paulatinamente fui reorientándolo hacia la situación historiográfica, teórica y metodológica del campo en el transcurso del siglo xx, y en una perspectiva internacional, con énfasis en Alemania (incluida la RDA), Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, Bélgica, Holanda, etc. En ese momento, mi conocimiento del español era, lamentablemente, muy limitado para incluir en la discusión a España y América Latina.

Completé ese estudio en 1982, pero De Vroede me animó en 1984, cuando obtuve un nombramiento permanente, a seguir luchando por el título académico más alto en ciencias pedagógicas (en los grados no legales se trataba del «doctorado especial», que desde entonces ha sido abolido). Con ese «superdoctorado», podría convertirme en director de investigación del Fondo y también en profesor extraordinario de la universidad.

Los diversos puntos de vista que había llegado a conocer en mi doctorado me hicieron valorar todavía más la importancia de la investigación científico-histórica, también en las ciencias de la educación. De ahí que escogiera un estudio que, nuevamente desde una perspectiva internacional, revelaría las raíces y la génesis de la rama más prestigiosa de las ciencias pedagógicas: la empírico-analítica o, en el uso histórico de la palabra a fines del siglo xix, el acercamiento científico-experimental al niño y su crianza y educación (en particular la paidología y la pedagogía experimental).

ILUSTRACIÓN 2. *Portada de la publicación alemana
 de mi doctorado especial en 1993.*



Obtuve el doctorado especial en 1989 y por esos años estuve activo, primero como interino de De Keyser y desde 1987 como sucesor parcial de De Vroede, también como profesor activo en educación en la universidad. Con el tiempo me convertí en profesor titular en el transcurso de la década de 1990, porque todos los investigadores del Fondo se integraron en el cuerpo de profesores debido a cambios estructurales en la universidad. Tuve siempre como bandera que mi enseñanza siempre se basara principalmente en mi propia investigación. Es por eso por lo que seguí siendo un ávido participante en conferencias y coloquios internacionales, donde tuve el honor de suceder a De Vroede como presidente de la Asociación Belga-Holandesa (1998-2002), así como de la Asociación Internacional (1991-1994) de nuestro ámbito de la Historia de la Educación.

Finalmente, desde principios del siglo XXI, también me comprometí en la política de la universidad, como presidente del Departamento de Ciencias Pedagógicas de Lovaina (2001-2004), como presidente de la recién creada Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lovaina en Kortrijk (2004-2009) y finalmente como vicerrector en Lovaina y rector del campus en Kortrijk (2013-2017). Mirando en retrospectiva, este trabajo de política universitaria tal vez haya resultado útil para la reputación de nuestro campo histórico educativo, lo que puede haber contribuido a que sea un poco más fácil

mantenerlo, a pesar de la creciente presión de la orientación empírica basada en la evidencia. Pero esto último tal vez sea pura especulación por mi parte.

3. Tú has escrito trabajos sobre la vieja y la nueva Historia de la Educación, ¿podrías concretar de forma resumida a qué se refiere cada concepto de ellos, nueva y vieja?

La historia de nuestro campo de estudio, la historia de la educación, me ha enseñado que lo «nuevo» siempre es muy relativo. Tomé el llamado giro hacia la historia social, que se ha mencionado varias veces anteriormente. Cuando comencé mi investigación de doctorado, era el «nuevo» paradigma contra la antigua «historia de las ideas». Pero si mirabas más de cerca y en profundidad, veías que este tipo de cambios se producían principalmente en la superficie. Cualquiera que realmente profundizara en el problema encontró muchas contradicciones en el campo epistemológico y científico-teórico. Por ejemplo, sobre la relación entre historia y teoría en las ciencias sociales. Por no hablar de las discusiones sobre el «uso» de la historia. ¿Debería usarse la historia para hacer del mundo un lugar mejor? Con respecto a esto último, siempre hemos destacado el valor intrínseco de la historiografía con respecto a esto último. Como la historiografía se utiliza para fines distintos de la comprensión histórica, aumenta el riesgo de que no sea historia, sino que se convierta en política o ideología.

En RESUMEN, los cambios de paradigma en la historiografía pedagógica son siempre mucho más complejos y menos radicales que en las llamadas ciencias positivas, como la física. Porque, a pesar de su parecido superficial, pueden ir en varias direcciones y también incorporar muchos elementos del paradigma «antiguo». La historia de las ideas de la década de 1950, por ejemplo, también contenía varios componentes sociales y culturales que estaban o no vinculados a la práctica institucional de la pedagogía. Además, la tan difamada historia de las ideas también experimentó atractivas metamorfosis en las décadas siguientes hacia una historia de la mentalidad pedagógica y/o una historia intelectual más amplia de las ideas (y las ciencias) pedagógicas, por ejemplo.

ILUSTRACIÓN 3. *Portada de una publicación española relacionada con nuestras orientaciones de investigación en historiografía pedagógica en 2006.*



El paradigma más popular hoy en día es el del «nuevo» enfoque histórico-cultural, en el que podemos encontrarnos (también como equipo de investigación). Pero eso no significa que simplemente sigamos todas las tendencias novedosas (o giros autoproclamados en la historiografía). En este punto –y eso me enseñó la historia pedagógica de la ciencia– buscamos un cierto eclecticismo: de todos los giros y vueltas tratamos de tener en cuenta lo mejor. Esto también se aplica a los movimientos filosóficos subyacentes, por ejemplo. Para nosotros, adecuarse a un nuevo enfoque histórico-cultural no implica necesariamente que veamos los mecanismos foucaultianos en acción por todas partes, presentes en todo. Al contrario. La historia no es un campo de aplicación de cualquier teoría, por genial o relevante que pueda parecer a primera vista.

4. Te agradecería que comentes tu relación personal con el prof. Maurice de Vroede y la proyección de ese vínculo personal sobre tu conceptualización de la Historia de la Educación.

Sin embargo, nuestra aversión a los fanáticos ortodoxos de Foucault no nos impidió intentar durante nuestra carrera aumentar la conciencia teórica –el contenido teórico si se quiere– en la historiografía pedagógica. Esta es quizás una de las grandes diferencias con mi supervisor, Maurice De Vroede, cuyo nombre ya se ha mencionado varias veces. Vio las explicaciones de su historia social de crianza y educación principalmente en las fuentes históricas. Como historiador de principio a fin, amaba los hechos y estos tenían que ser educados mediante el estudio de fuentes primarias.

En ese contexto, formó la base de una relación de investigación interuniversitaria con la Universidad de Gante, en la que también participé después, y así también conocí a Frank Simon, entonces todavía «asistente» en Gante. Ese proyecto monstruoso (del que ha resultado una impresionante serie de gruesos volúmenes) tenía como objetivo abrir y caracterizar las revistas pedagógicas en la Bélgica de los siglos XIX y XX. Sin duda, de esto hemos aprendido mucho, no solo metodológicamente, sino también sustantivamente. Porque la prensa pedagógica es, como Frank Simon y yo la llamamos más tarde, la «madre» de todas las fuentes..., ¡una mina de oro para la historia de la mentalidad educativa!

Ilustración 4. *En una recepción con mi profesor.
 De Vroede a mediados de la década de 1980.*



Pero eso no significa que seguimos a De Vroede en todo, aunque seguimos involucrándolo en nuestros proyectos de investigación más importantes después de su jubilación. Como resultado, los seminarios de investigación que organizamos con nuestros colaboradores a veces dieron lugar a animadas discusiones. Sobre el enfoque (también en relación con la estadística histórica, un campo poco desarrollado en la historiografía pedagógica), pero también sobre el contenido y especialmente la interpretación (que se reflejó en propuestas muy diferentes de títulos para nuestras publicaciones conjuntas, por ejemplo). En cierto modo, a menudo había una contradicción en nuestro equipo entre el eje más tradicional de la guardia mayor (De Vroede y Lory, un colega valón de Bruselas) versus el más joven (Depaepe y Simon), que más o menos coincidía con lo anterior. Explicó la diferencia entre el enfoque sociohistórico y el cultural-histórico.

Sin embargo, eso nunca provocó verdaderas rupturas en nuestro equipo. La amistad y la pasión eran demasiado grandes para tener que separarnos. En lo que a mí respecta, atesoro los recuerdos más agradables del viaje que hice con De Vroede. Me introdujo en el circuito internacional desde el principio y me llevó (junto a su mujer en el coche) a, entre otros, los congresos de ISCHE en

Budapest (1982), en Salamanca (1985) y en Parma (1986). Lo contrario también era cierto. Así que nunca olvidaré que, unos días antes de morir, me llamó a su lecho de enfermo en el hospital de Ostende para una entrevista final. El año anterior lo había llevado al congreso de ISCHE en Alcalá de Henares. Y cuando se mudó a Ostende, una idea de su esposa ahora fallecida, porque pensaba estar así más cerca de su hija y su yerno, también se me permitió llevar varios libros de su estantería como obsequio. Los aprecio mucho... porque cuando los abro y hojeo, todavía huelen al aroma de sus puros..., el símbolo de su identidad, con el que casi todos los colegas lo identificaron en el foro internacional de nuestro campo. En alguna ocasión él mismo calculó que se había fumado en puros la fortuna de toda una casa.

5. El grupo belga de historiadores de la educación, de Gante y de Lovaina, ocupa una posición muy influyente en el nacimiento y consolidación posterior de la ISCHE. ¿Esto es así? ¿Por qué?

Ya lo dijimos: De Vroede estuvo en Flandes con su proyecto de investigación a gran escala, patrocinado por el Fondo para la Investigación Científica, en la base de la colaboración entre Gante y Lovaina en lo que respecta a la investigación pedagógica histórica. Sin embargo, esa colaboración no estuvo libre de rivalidad ni afectó a todo el campo. Karel De Clerck (y en menor medida Henk Van daele –responsable de la pedagogía comparada–) vio la revista internacional *Paedagogica Historica*, fundada en 1961 por su predecesor (y también vicerrector) Robert Plancke como su dominio, mientras que De Vroede era la representación belga considerado en ISCHE como su «reino», por así decirlo.

Después Frank Simon y yo nos convertimos en las principales figuras de nuestro campo en Gante y evitamos este tipo de tensiones. Lo cual ha funcionado de maravilla, en parte gracias al hecho de que varias de nuestras solicitudes de investigación, en el Fondo, pero también, y esto es excepcional en el contexto de nuestra colaboración con el sindicato más grande de educación primaria en Bélgica, fueron bien apreciadas. Pero la razón principal debe haber sido nuestro carácter y antecedentes, que, a pesar de las muchas diferencias y contradicciones, eran perfectamente complementarios. No solo estábamos en la misma onda metodológica y teórica, sino que nuestras innumerables publicaciones conjuntas y muchos viajes de negocios, incluso a América Latina (México, Colombia, Argentina y Brasil), también nos habían hecho amigos cercanos. Hemos estado trabajando juntos hasta el día de hoy. El último proyecto que estamos terminando es una biografía sobre la vida y obra de Ovide Decroly, que pretendemos publicar en 2021, con motivo del 150 aniversario de su nacimiento.

ILUSTRACIÓN 5. *Junto a Frank Simon después de una conferencia invitada en Xalapa (México) en 2008.*



No sin cierto orgullo podemos decir que esta asociación no nos ha hecho ningún daño, todo lo contrario. Mencionaré algunas cosas solamente. Si no hubiera sido por nosotros, indudablemente *Paedagogica Historica* habría fallecido... y tanto en Gante como en Lovaina hemos podido frenar la eliminación de nuestro campo del currículo de formación pedagógica. Por último, algunos de nuestros colaboradores conjuntos están activos en el extranjero, como Angelo Van Gorp en Alemania y Frederik Herman en Suiza.

Pero incluso en esta historia, los factores estructurales son al menos tan importantes, si no más, que los personales. El hecho de que Flandes haya podido desempeñar un papel importante en la difusión de nuestra disciplina, por supuesto, también está relacionado con su ubicación geográfica como cruce de diferentes culturas en Europa. En este sentido, también nos hemos beneficiado de las habilidades lingüísticas y la enseñanza de idiomas que históricamente se ha considerado un objetivo importante entre nosotros. Sin embargo, esa ventaja también tiene una desventaja, porque, debido a la internacionalización de la investigación científica, difícilmente podemos publicar en nuestro idioma estándar: holandés.

Por cierto, el número de personas interesadas en el campo en Flandes es muy pequeño. Fuera de Gante y Lovaina, donde un puñado de investigadores están activos, solo veo a algunas personas interesadas no profesionales, son cada vez más escasos. El único museo educativo de alta calidad, el de la ciudad de Ypres (del cual Frank y yo también fuimos asesores científicos), fue cerrado hace unos años... debido a la política local.

6. Comenta alguno de los estudios, artículos o libros de Historia de la Educación que has escrito que sean especialmente queridos por ti. ¿Por qué?

Por eso muchas veces hemos publicado en otro idioma: inglés, francés, alemán... y español. Además, debido a nuestros contactos internacionales, las traducciones de nuestro trabajo también dieron como resultado publicaciones en más de diez idiomas que no dominamos (incluido el ruso y el chino...). Muchas de esas publicaciones fueron un trabajo en equipo. A veces con muchos coautores, pero puedo decir en conciencia que jugué un papel importante en casi todas esas publicaciones.

Cuál es el que más aprecio ahora es difícil de decir. En última instancia, las publicaciones sobre un tema determinado son algo así como tus propios hijos... de facto veo en mi escritura cuatro líneas que continúan hasta el día de hoy y, con suerte, todavía tienen su valor. Ciertamente porque siempre hemos intentado añadir una nueva dimensión a estas cuatro áreas: 1) la historia de la educación belga (especialmente de la educación primaria y preprimaria), donde se enfatizaban principalmente las actividades cotidianas en el lugar de trabajo; 2) la historiografía, metodología y teoría de la historiografía pedagógica, con atención a la desmitologización de los ideales e ídolos de la pedagogía reformista (como Ovide Decroly en Bélgica, por ejemplo); 3) la historia de las ciencias de la educación, en

particular de la dirección empírico-analítica, abordada desde un punto de vista científico-histórico, es decir, con suficiente atención a los factores externos a la ciencia (y no meramente como la reconstrucción del discurso científico-interno); 4) mi investigación sobre la historia de la educación colonial en el Congo, que aún no se ha mencionado, y que también me gusta mucho, sobre todo desde los años 90, cuando la inicié, fue muy nueva y refrescante porque se orientó más hacia las visiones críticas que hacia las tradicionales del pasado colonial. En lo que a esto último respecta, me pareció un gran honor poder dar una conferencia, que se publicó en español en la Universidad de Salamanca en 2019 y que permitió la síntesis de todas mis reflexiones sobre el tema.

Por supuesto, al margen de esos cuatro dominios hay otras cosas que me apetece mucho mencionar. Los ejemplos incluyen la comunidad de investigación internacional de educadores históricos y filósofos de la educación que establecí con mi colega Paul Smeyers, de la cual han surgido hasta ahora once libros y varios números temáticos en revistas importantes. La duodécima y última está en camino y debería ser publicada también en 2021. Lo específico de nuestra colaboración fue que tenía como objetivo un acercamiento entre la filosofía y la historia, con el objetivo principal de aprender a escucharse, respetando el enfoque y la diversidad de los demás. Sin aspirar ninguno a un nuevo tipo de compromiso de ambos, que eventualmente debería resultar en alguna pedagogía teórica novedosa...

*ILUSTRACIÓN 6. Reunión del grupo
 de investigación Smeyers/Depaepe en el hotel
 Métropole de Bruselas en 2016.*



Por último, pero no menos importante, también me gusta referirme a mi participación en la Universidad de Letonia. Iveta Kestere, mi colega allí, siguió voluntariamente mis lecciones en el programa internacional en Lovaina. Estaba feliz de poder ayudar, porque después de la caída del muro de Berlín, el marco teórico-metodológico del marxismo-leninismo se había derrumbado como un castillo de naipes. Para evitar caer en el nivel de la historia de los «hechos y hechos», se tuvieron que obtener nuevos conocimientos... Mientras tanto, algunas de nuestras están bien establecidas y todavía estoy trabajando con ellos. Recientemente, incluso trajimos un nuevo proyecto de investigación en el que mi experiencia en museos y mis publicaciones ídem (por ejemplo, sobre el pupitre en la escuela) son útiles. Al fin, se trata de la representación de la infancia en los museos letones.

ILUSTRACIÓN 7. Con Iveta Kestere (*supervisora*) en la presentación de mi doctorado *honoris causa* en Riga en 2015.



7. ¿Cuáles son, en tu opinión, los temas y ámbitos que han de gozar de preferente atención para un historiador de la educación en 2020?

Ojalá las líneas de investigación que yo mismo he desarrollado puedan inspirar y motivar a los investigadores de hoy. Pero sería pretencioso por mi parte (y en realidad paternalista) querer darles lecciones... Al igual que mis sucesores en Lovaina y Kortrijk, Pieter Verstraete y Sarah Van Ruyskensvelde, estoy seguro

de que encontrarán su propio camino. Y eso también se aplica a los otros investigadores que han obtenido su doctorado conmigo, y que ahora están trabajando en quince países...

A lo que personalmente le doy particular importancia es a la investigación amplia, preferiblemente en un contexto interuniversitario e interdisciplinario, posible sobre temas históricos comparados, como la educación colonial y poscolonial en África. Para hacerlo realmente bien, es necesaria la cooperación. Comprender una cultura presupone integrarse en ella. Por eso, en lo que concierne al Congo, siempre he optado por involucrar también a los investigadores congoleños. Con gratitud recuerdo, entre otras cosas, la colaboración con Pierre Kita de Bukavu, que tuvo que permanecer temporalmente en Bruselas debido a las difíciles condiciones de guerra en su país y a quien pude incorporar a un proyecto de investigación propio en la Universidad de Lovaina, que dio lugar a varias publicaciones conjuntas. También lo presenté a foros internacionales y luego lo volví a encontrar en Kinshasa, así como en Bélgica. También me gustaría recordar la aportación de estudiantes de doctorado congoleños como Annette Lembagusala y Denise Angotako en relación con la educación de las niñas...

ILUSTRACIÓN 8. *Annette Lembagusala*
tras su defensa doctoral en Kortrijk en 2018.



Ilustración 9. *Encuentro con P. Kita en mi oficina de rector del campus en Kortrijk en 2016.*



Lo que he aprendido de mi investigación es que ciertos procesos de modernización pueden surgir de manera diferente en diferentes contextos: el «texto» del proceso, por ejemplo, el tan discutido secreto de la sociedad (cf. «Gramática de la escolarización» de Larry Cuban) permanece más o menos igual, pero puede cambiar radicalmente según el «contexto» en el espacio y en el tiempo. También en este sentido, la investigación comparativa con antiguas colonias (donde la puesta en marcha y la institucionalización del sistema educativo bajo la presión de las circunstancias tuvo que avanzar mucho más rápido y, a menudo, con muchos menos recursos) es beneficiosa. Es así porque aporta una mejor comprensión de los problemas de innovación y continuidad.

Al comparar estos antecedentes tan diversos (y la literatura relacionada con ellos) también se puede llegar a mejorar los conceptos. Por ejemplo, tenemos, basada en obras en español (como las de Antonio Viñao) y en alemán (entre otras, de Jürgen Oelkers y Heinz-Elmar Tenorth) como complemento de la «gramática de la escolarización», se ha propuesto la «gramática de la educacionalización»... El primero es típicamente estadounidense, en el sentido de que se centra principalmente en el comportamiento de enseñanza exterior: la didáctica, por así decirlo. Mientras que el segundo profundiza mucho más en la interacción pedagógica en el aula y la sociedad. Gracias a David Labaree, esta dimensión complementaria también fue recogida en Estados Unidos y así devuelta a su lugar de origen (*School of Education, Stanford University*).

8. **¿Qué le puedes sugerir a un joven historiador de la educación de nuestros días cuando la presión de otros ámbitos científicos (de las C. Educación o de las Ciencias Sociales) amenaza la presencia de la disciplina Historia de la Educación en los planes de estudio de la formación de maestros y de pedagogos? ¿Puede verse la HE completamente arrinconada, desplazada en la formación de educadores?**

De hecho, es posible que nuestros sucesores no lo tengan tan fácil hoy como nosotros. Porque el número de profesores de historia de la pedagogía, o la historia de la crianza y la educación, es en cualquier caso limitado. La asignatura que constituyó el centro de la formación del profesorado en el siglo XIX (y más tarde en el siglo XX también de la formación pedagógica) ha, si no desaparecido del currículo, al menos ha quedado relegada a un segundo plano. Pero mientras tanto podemos simpatizar, porque, como he intentado demostrar en varios artículos, esa pedagogía histórica pasada de moda no siempre se utilizó de manera significativa. Por ejemplo, como sucedáneo de una pedagogía teórica, también porque la filosofía educativa aún no estaba realmente desarrollada. O, como en Francia, como una legitimación político-ideológica de la construcción del Estado-nación con un papel central para la educación pública... La historia, y *a fortiori* la historia de la educación y la enseñanza, no es, sin embargo, una bolsa de sorpresas en la que uno tiene toda la razón, pues en el debate actual se pueden desenterrar argumentos más relacionados con corazón. En este sentido, siempre veo a los investigadores contemporáneos en la historiografía pedagógica como guardianes del orden del tiempo, como acertadamente lo expresó una vez el historiador Willem Frijhoff.

Debemos añadir el hecho de que la situación económica actual, con el avance aún imparable del modelo empírico basado en la evidencia, sea un poco decepcionante. Sin embargo, también hay puntos de luz. Como editor responsable de *Paedagogica Historica*, tengo que concluir que probablemente nunca ha habido tanta investigación sobre la historia de la educación como ahora. Sobre todo desde otros ángulos diferentes al anclaje típico de la pedagogía histórica en los cursos pedagógicos. Tal interdisciplinariedad es, como se ha dicho, muy bienvenida (también para los historiadores puros, pero tanto para los filósofos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, teólogos, etc.), pero no debería llevar a que la disciplina desaparezca por completo. Argumenté la interdisciplinariedad en mi conferencia de despedida, y defendí que ante todo se trata de dominar la propia disciplina... y eso significa, en lo que a nosotros respecta, mirar los problemas pedagógicos desde un punto de vista histórico crítico.

ILUSTRACIÓN 10. *Durante mi conferencia de despedida en 2018.*



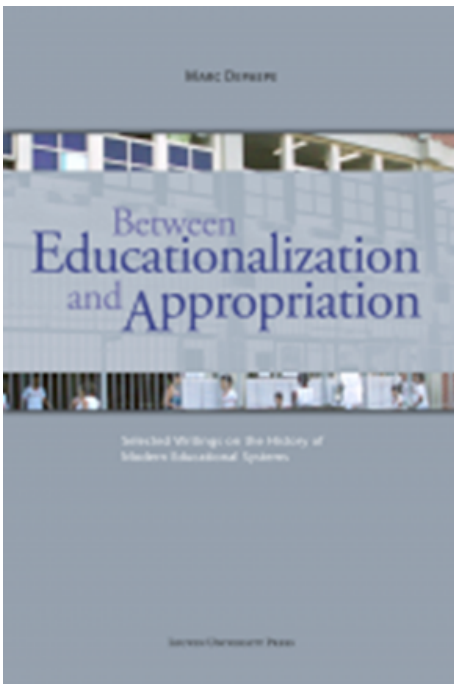
Hay muchos métodos y enfoques en la historia de la educación, y probablemente todos tengan derecho a existir. Porque el «progreso» –también en nuestra disciplina– se crea a través del diálogo; no por luchas de retaguardia motivadas por la necesidad de ceñirse a posiciones a priori. Este es también el caso de la confrontación desarmadora del pasado. Perforar, desacreditar y desacreditar mitos pasados puede tener un efecto liberador. Pero ese efecto es, en nuestra opinión, un superávit; resultado de una buena investigación histórica. Nosotros pensamos que no tiene que ser perseguido a priori, de lo contrario esta investigación histórica corre el riesgo de verse comprometida desde el principio en un instrumento de los intereses contemporáneos.

En RESUMEN, la investigación y la enseñanza en la historia de la educación y la enseñanza probablemente pueden realizar lo mejor de toda la vieja idea de *Bildung*: la de la formación de una mente crítica, a la que todos los intelectuales en general y todos los profesores y los educadores están especialmente llamados...

9. Desde la mirada de un especialista centroeuropeo en Historia de la Educación, ¿cómo se aprecia el estado actual y las perspectivas de producción de los estudiosos en Historia de la Educación del sur de Europa (Italia, España, Francia, Portugal, preferentemente)?

Desde esa perspectiva, también es fácil comprender que hemos enfatizado constantemente la importancia de la investigación comparativa. La búsqueda del pasado es siempre un viaje, no solo en el tiempo, sino también en el espacio, porque implica el enfrentamiento con otra cultura (y otros vínculos interculturales entre regiones, países y continentes). Eso implica leer y volver a leer no solo sobre tu propio tiempo y tu propia cultura, sino también sobre el encuentro (y la apropiación) con el otro...

ILUSTRACIONES II y 12. *Portada de mi libro sobre apropiación (en 2012) y una foto de ejemplo de la educación en el aula en el Congo que me proporcionó el padre H. Vinck.*



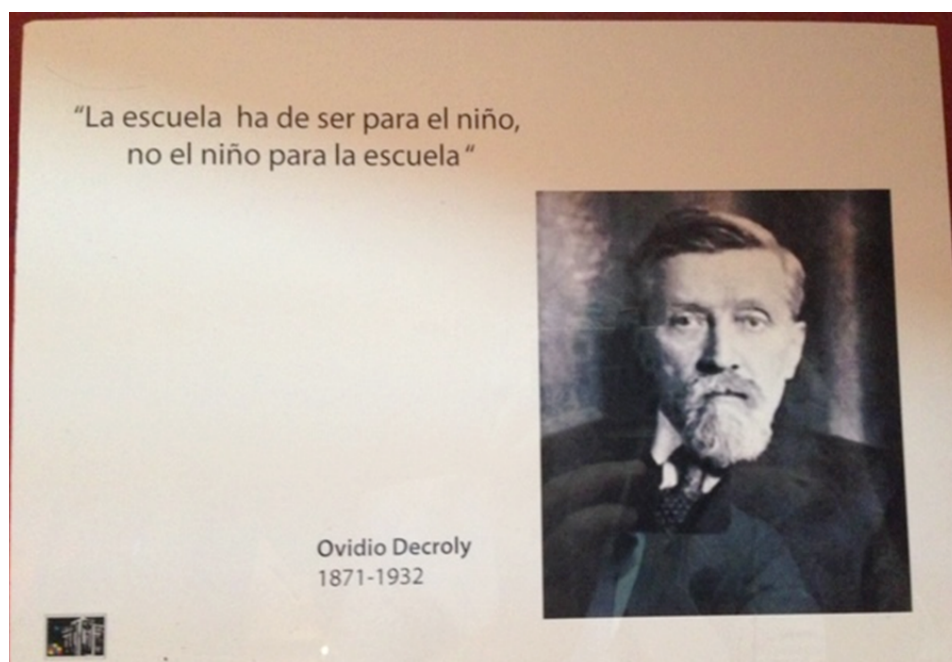
Poder asistir a congresos, conocer a colegas extranjeros, estar inmerso en la vida cotidiana de costumbres ligeramente diferentes (que afortunadamente han persistido a pesar de toda la globalización), participar en debates, no solo dentro del propio campo, son por tanto fundamentales para una buena investigación.

Especialmente en estos desafortunados tiempos de coronavirus donde todo esto se reduce a sesiones de zoom a menudo muy molestas. Echo mucho de menos todo eso...

10. Esta revista *Historia de la Educación*, desde su nacimiento en 1982, y año tras año, mantiene una relación científica y profesional abierta con todo el mundo, pero de forma muy especial con los historiadores de la educación de Iberoamérica. ¿Qué les puedes sugerir desde la experiencia de una vida profesional, intensa y extensa como la tuya, volcada en la *Historia de la Educación*?

Afortunadamente, todavía existen las revistas internacionales, incluida la que tenemos a mano, *Historia de la Educación*. Ya he indicado cómo la literatura española me ha abierto una nueva ventana a nuestra investigación. Y qué gratas memorias se adjuntan a las muchas misiones en América Latina, también porque evocaron asociaciones con lo que estudiamos. La innegable influencia de Decroly en todos esos países, por ejemplo.

ILUSTRACIÓN 13. *Panel en el Palacio J. F. Bernasconi en Buenos Aires (foto propia, 2017).*



El aporte masivo de América Latina a nuestra disciplina también es innegable. El número de participantes y ponencias en las conferencias de ISCHE que se organizaron allí dice bastante.

Por lo tanto, me complace mucho haber podido contribuir a la incorporación de este maremoto en español en la organización científica tradicional de nuestro campo; por, entre otras cosas, el reconocimiento del idioma español como idioma del foro de ISCHE y la publicación de números temáticos en nuestra revista *Paedagogica Historica* (en 2019 con Myriam Southwell). Con suerte, asumiendo que pueden ayudar a construir una barrera contra el dominio angloamericano en la práctica científica contemporánea

II. Finalmente, ¿qué mensaje trasladarías a todos los historiadores de la educación, de cualquier país, cultura y condición, para las próximas décadas de nuestro siglo XXI?

Finalmente, si tengo que formular un mensaje para las futuras generaciones de profesores en nuestro campo, que sea este: no te dejes estar, sigue creyendo en el valor intrínseco de tu disciplina de todos modos. En cualquier caso, la historiografía pedagógica tiene mucho que aportar a la conversación interdisciplinar. Pero hazlo sin querer volverse presentista, sin tratar de hacer un mal uso de la historia para el presente. Deja que la historia sea historia...

Y hazlo sin sobreestimarte. Una cosa es una extensión de la otra. Mi otro maestro, Nauwelaerts (que escribió un artículo sobre esto, precisamente cuando yo nací), ya lo sabía: ¡el estudio de la historia es ante todo una lección de modestia! Como verdugo inexorable, recuerda de las brumas del pasado solo aquello que tiene valor para el tiempo y la eternidad. Y eso nos lleva a Comenius, y así una vez más a las ideas de historia de los grandes educadores, con las que comenzó nuestra aventura con la pedagogía histórica.

ILUSTRACIONES 14 y 15: *Comenius según una imagen del Museo Comenius de Praga (foto propia en 2018) y el Prof. Dr. M. A. Nauwelaerts (1908-1983).*



Debe quedar claro de esta entrevista que nos beneficiamos mucho de eso, aunque, por supuesto, no todo fue aroma de rosas y sol. ¡Aunque ciertamente no hemos tenido muchos contratiempos! ¡Le deseo a la próxima generación de investigadores el mismo éxito y aún más alegría en la práctica de la historiografía pedagógica!

Marc Depaepe,
22 de noviembre de 2020

