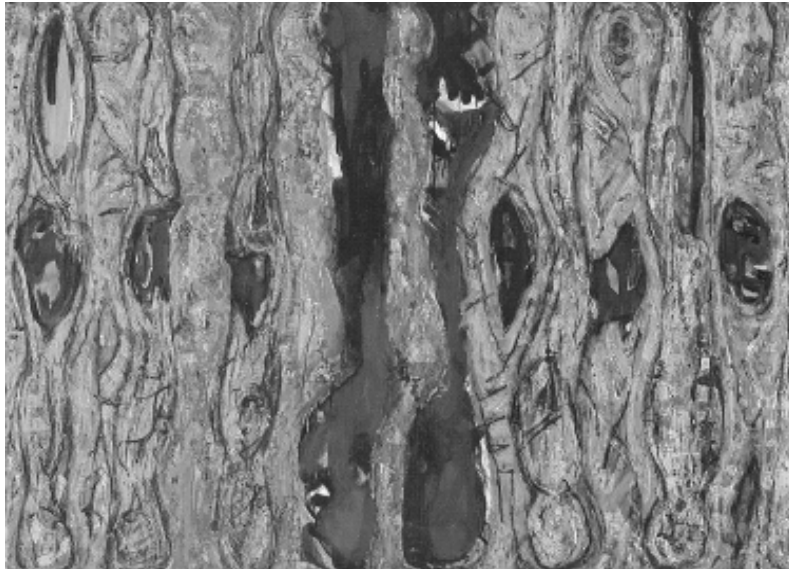


HISTORICIDAD, CULTURALIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD

Christoph Wulf



Vicente Álvarez Jacanamijoy, *Entretejidos*, mixta sobre lienzo, 2001

RESUMEN
RÉSUMÉ
ABSTRACT
PALABRAS CLAVE

REVISTA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN
RÉSUMÉ
ABSTRACT
PALABRAS CLAVE

RESUMEN

HISTORICIDAD, CULTURALIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD

Este texto presenta el estado de las investigaciones en el área de la investigación histórica e histórico-antropológica, e indaga sobre las posibilidades de nuevos desarrollos.

RÉSUMÉ

HISTORICITÉ, CULTURALITÉ, TRANS DISCIPLINARITÉ

Ce texte présente un état de lieux concernant les trouvailles dans le domaine de la recherche historique et historique -anthropologique, en questionnant aussi les possibilités des nouveaux développements.

ABSTRACT

HISTORICITY, CULTURALITY, TRANS-DISCIPLINARITY

In this text s presented the state of the investigations in the area of historic antro-po-historic investigation. It questions about the possibilities of new developments.

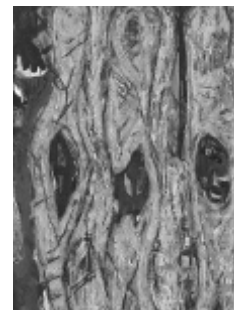
PALABRAS CLAVE

*Antropología histórico-pedagógica, historicidad, culturalidad, transdisciplinarietà
Historical-pedagogical anthropology, historicity, culturality, trans-disciplinarity.*

HISTORICIDAD, CULTURALIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD*

Christoph Wulf**

Traducción del alemán: Andrés Klaus Runge P.***



Hasta ahora nuestras reflexiones han dejado en claro lo siguiente: sin presupuestos sobre el hombre, sin antropología, no son posibles ni la educación ni la formación. Las imágenes de hombre implícitas en la educación y las representaciones de la antropología pedagógica ligadas a ellas, se diferencian notablemente según las situaciones culturales e históricas de la educación. Con las nuevas exigencias mundiales al sistema educativo, la investigación antropológica de los respectivos fundamentos históricos y culturales de la educación, la formación y la socialización adquiere un significado notable. En vista de la complejidad de los actuales desarrollos sociales e individuales, la antropología histórico-pedagógica tiene que desarrollar una cooperación interdisciplinaria, o mejor, transdisciplinaria, así como europea y global, y evaluarse en sus efectos sobre la comprensión de la educación y de la acción educativa. Después de haber dejado claro lo fructífero de la investigación y de la reflexión antropológico-pedagógicas en los tres cam-

pos de la investigación educativa tratados a modo ejemplar, a saber: “perfeccionamiento de lo inmejorable”, “mimesis social” y “educación global e intercultural”, en lo que sigue se trata de presentar el estado de las investigaciones en el área de la investigación histórica e histórico-antropológica, y de indagar sobre las posibilidades de nuevos desarrollos.

Desde hace unos años, el claro aumento del interés por una antropología pedagógica y los trabajos originados en ese contexto, se diferencian en modo notable de los esfuerzos correspondientes en la década anterior a éstos. Para este desarrollo son determinantes sobre todo tres complejos de características: *pluralidad e historicidad; culturalidad, performatividad y multiculturalidad y transdisciplinarietà*. Bajo la influencia recíproca de esos elementos se origina una antropología histórico-pedagógica, cuyo desarrollo hasta hoy y en el futuro se efectúa en el contexto de las investigaciones histórico-antropológicas en la historia y en las ciencias de la cultura.

* La traducción al español corresponde a la cuarta parte del libro: WULF, Christoph, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2001, que lleva por título: “Historizität, Kulturalität, Transdisziplinarität” y que va de la página 192 a la 215.

** Profesor del Instituto de Pedagogía General de la Universidad Libre de Berlín.
E-mail: chrwulf@zedat.fu-berlin.de

*** Doctor en Pedagogía de la Universidad Libre de Berlín. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph—. Profesor de Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia.
E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

EL GIRO HACIA UNA ANTROPOLOGÍA HISTÓRICO- PEDAGÓGICA

Desde los comienzos de la pedagogía moderna en el siglo XVII y, sobre todo, en los siglos XVIII y XIX, se llegó a un vínculo entre antropología y pedagogía. Diferentes representaciones acerca de la formabilidad, el perfeccionamiento y la inmejorabilidad humanas determinan el pensamiento pedagógico de Rousseau, Campe, Kant, Pestalozzi, Herbart y Schleiermacher. Entre 1750 y 1850, el pensamiento antropológico se convierte en una característica constitutiva de la pedagogía (Cf. Wulf, 1996a). Como consecuencia de sus presupuestos antropológicos sobre la naturaleza, la sociedad y el hombre, Rousseau desarrolla el programa de una educación experimental del hombre natural en la provincia pedagógica. Partiendo de la diferenciación entre ser y deber ser, a la pedagogía le corresponde la tarea, según Kant, de trabajar sobre esa diferencia.

El hombre sólo puede volverse hombre a través de la educación. Él no es más que lo que la educación hace de él. Pero debido a que la educación algo le enseña al hombre y, en parte, algo desarrolla en él, entonces no se puede saber hasta dónde van sus disposiciones naturales (Kant, 1982: 699).

Para la teoría de la formación de Humboldt, son centrales la innegabilidad del individuo, la necesidad de un enfrentamiento con el mundo y la relación fundamentada antropológicamente entre lenguaje, individualidad y formación. La concepción de Schleiermacher acerca del carácter no resuelto de los presupuestos antropológicos lleva a una teoría de la educación y de la formación que ve la historicidad de la realidad educativa y que, por ello, ya no deduce las metas pedagógicas de componentes antropológicos normativos.

En el siglo XX, son apropiados los planteamientos antropológicos de Hermann Nohl en su *Antropología pedagógica* (Nohl, 1929), de Otto-Friedrich Bollnow en su libro *Wesen der Stimmungen* (Bollnow, 1941) y de Heinrich Döpp-Vorwald (Döpp-Vorwald, 1968). Seguirían *Anthropologie des Kindes* de Martinus J. Langeveld (1964), así como los esfuerzos de Flitner (1963), Roth (1966; 1971) y Loch (1963; 1968) por establecer la antropología pedagógica como disciplina parcial, fundamentadora e integradora de la ciencia de la educación. Entre 1955 y 1975 se volvieron de importancia los trabajos de antropología filosófica de Max Scheler (1929), Helmuth Plessner (1928) y Arnold Gehlen (1940; 1978), cuyo punto de partida Scheler determina así:

[...] en la historia de aproximadamente diez mil años, somos la primera época en la que el hombre se ha vuelto total y enteramente "problemático"; en la que él no sabe lo que es, pero que, igualmente, también sabe que no lo sabe (Scheler, 1955: 62).

En vista del montón de saberes científicos detallados, la pedagogía ha corrido en los años siguientes, y no pocas veces, el peligro de olvidar esa apreciación.

La antropología pedagógica de las décadas del cincuenta, sesenta y setenta no es una disciplina unitaria. No existe ni en una clara delimitación con la antropología filosófica, ni con las antropologías de otras ciencias como la psicología, la sociología, la biología, la medicina o la teología (Gadamer y Vogler, 1972-1974). Tampoco se diferencia a fondo de otras posiciones dentro de la pedagogía. Se tiene como fundamentación antropológica de la educación (Liedtke, 1980), como teoría empírica y análisis categorial filosófico (Zdarzil, 1980), como fundamento de una teoría del aprender en la que se observa al hombre bajo el modo del poder (*im Modus des Könnens*) (Loch, 1980) y como teoría de la personagénesis (Derbolav, 1980). La antropología pedagógica se entiende como disciplina parcial de una dis-

ciplina especial (Bleidick, 1967), como disciplina especial de un grupo de ciencia (Stieglitz, 1970) y como lugar de comunicación interfacultativa (Schilling, 1970).

Loch (1963: 82 y ss.) y Bollnow (1965: 45 y ss.) diferencian entre *antropología pedagógica* y *pedagogía antropológica*. Por antropología pedagógica, Bollnow entiende una antropología integral y de base, organizada también de un modo empírico que trabaja los fenómenos de la educación, teniendo en mente el cuestionamiento de cuánto ésta puede ayudar a una comprensión total del hombre. Acá quedan comprendidos los esfuerzos que dan claridad sobre la relevancia pedagógica de una antropología y que investigan la necesidad de educación del hombre (biológico, social, psicológico, histórico, religioso). Como pedagogía antropológica señala a aquellos trabajos sobre la relevancia antropológica de la pedagogía y que ofrecen contribuciones a la fenomenología de la educación. Esta diferenciación, a pesar de todo, no se impuso.

Por el contrario, una atención persistente obtuvo la recomendación de un “modo de observación antropológico en la pedagogía”, con cuya ayuda se volvieron relacionables y comparables entre sí diferentes puntos de partida. Bollnow define esa perspectiva de la siguiente manera:

No se trata de una nueva disciplina por fundar, ni de una rama especial que tuviera que cumplir con una tarea especial dentro de toda la pedagogía, sino de un modo de observación que atraviesa a toda la pedagogía [...] que no está en condiciones de ofrecer a partir de sí un esquema organizativo que permitiera juntar las preguntas pedagógicas particulares de un modo nuevo en una totalidad. El modo de observación antropológico no tiene como tal una función sistemático-creadora [...] Lo que trabaja son siempre aspectos particulares, conexiones

antropológicas que resultan de determinados puntos de vista (Bollnow, 1965: 49 y ss.).

Si uno intenta sistematizar los múltiples planteamientos del pensamiento antropológico-pedagógico de esos años, entonces se pueden diferenciar cinco posiciones a las que habría que agregar otras dos si se toman los desarrollos de las décadas del ochenta y del noventa:

- El planteamiento *integral*, que conceptualiza al hombre como *homo educandus et educabilis*. El hombre es un ser educable y necesitado de educación (Flitner, Roth, Liedtke).
- El planteamiento *filosófico*, que comprende al hombre como un “animal inconstable” (Nietzsche). El hombre es la totalidad de la pregunta abierta, un “sistema abierto” (Bollnow, Derbolav, Loch).
- El planteamiento *fenomenológico*, que entiende al hombre como *homo distinctus*. El hombre es adulto, niño, maestro, escolar, padre, madre (Langeveld, Rang, Lassahn).
- El planteamiento *dialéctico-reflexivo*, que conceptualiza al hombre como *zoon politikon*.¹ El hombre aparece bajo el modo de autorrealización social e individual (Buber, Levinas, Adorno, Klafki).
- El planteamiento *implícito*, que conceptualiza al hombre como *imago hominis*. El hombre aparece bajo el modo de imagen (Scheuerl).
- El planteamiento *textural*, que conceptualiza al hombre como anagrama. El hombre se convierte en un texto poiético (Derrida, Foucault, Geertz).
- El planteamiento *histórico-plural*, que conceptualiza al hombre como *homo abscon-*

1 Como un “animal político” (N. del T).

ditus. El hombre aparece bajo el modo de la pluralidad, reflexividad y doble historicidad (Kamper y Wulf, Wünsche, Mollenhauer, Lenzen, Wulf) (Wulf y Zirfas, 1994: 19 y ss.).

Si se miran desde una perspectiva general los diferentes planteamientos de la antropología pedagógica en las décadas del cincuenta al setenta, resultan las siguientes objeciones críticas que, entre otras, llevaron al desarrollo de una antropología histórico-pedagógica (Wulf, 1994: 19 y ss.). La antropología pedagógica no consideró lo suficiente los presupuestos históricos y sociales de su origen. No reflexionó suficientemente sobre la relación recíproca entre sus conceptos fundamentales y los desarrollos sociales que los condicionaban. Esto vale para conceptos como *apertura, formabilidad y determinación*. A pesar de que la antropología pedagógica vio la historicidad de sus esfuerzos, no la enfatizó de modo decisivo en el sentido de una doble historicidad. Además, entendió por *historia* sobre todo aquella referida al espíritu y las ideas, y no una historia social o de las mentalidades. En la antropología pedagógica predominó la opinión de que se podría introducir en la ciencia de la educación el saber antropológico trabajado de las ciencias humanas e integrarlo en una totalidad relevante para la educación y la formación. Por medio de ello se debería originar un saber interdisciplinario. En ese proceder queda abierta la pregunta de cómo se podría integrar un saber trabajado de un modo disciplinario bajo cuestionamientos pedagógicos. También resulta altamente dudoso si todavía hoy se pueda partir de una totalidad de saber antropológico. La pretensión de la antropología pedagógica de hacer enunciados sobre *el hombre, el niño o el educador*, es extremadamente problemática (Kamper y Wulf, 1994). Por regla, en esas pretensiones se trata casi exclusivamente de enunciados sobre hombres blancos, masculinos y abstractos, es de-

cir, sobre el niño o el educador de un mismo círculo cultural y, por tanto, de dudosas universalizaciones y pretensiones de poder. Por su orientación hacia el hombre en "su totalidad" y a las continuidades y contingencias ligadas a él, la antropología pedagógica apreció poco el significado de la diferencia, la discontinuidad y la pluralidad. Partió o de hacer enunciados sobre la esencia del hombre o de poder ganar conocimientos empíricos sobre el hombre en situaciones de educación y formación. El carácter constructivo de sus representaciones y conceptos no entró en el panorama. La antropología pedagógica permaneció también como algo orientado científica y filosóficamente; no incluyó formas de saber literario ni estético, y estuvo orientada empíricamente en sus investigaciones, a pesar de las protestas en contra. Los defensores de la antropología pedagógica vieron en ella un punto y un marco de referencia con una validez casi universal, sobre cuyos límites poco se reflexionó. La antropología pedagógica se entendió entonces como una antropología positiva. La comprensión de la imposibilidad de una antropología normativa y la productividad de las antropologías negativas y deconstruccionistas se originaron más tarde. También posteriormente, la crítica antropológica se convirtió en una parte constitutiva de la antropología pedagógica.

PLURALIDAD E HISTORICIDAD

A diferencia de las antropologías biológicas que identifican y quieren investigar las características universales del hombre, la antropología histórico-pedagógica resalta la historicidad de los objetos de investigación, así como la historicidad de sus cuestionamientos y métodos de investigación. En vista de esa situación, la antropología histórico-pedagógica acentúa esa doble historicidad que es constitutiva para sus investigaciones.² A pesar de

2 La "doble historicidad" sobre la que llama la atención Wulf hace referencia a la historicidad del objeto investigado y a la historicidad del sujeto que investiga, junto con los procedimientos que emplea (N. del T)

que ésta también viene dada en las antropologías biológicas, muy a menudo se pasa por alto en estas últimas. Genética, etología y sociobiología buscan obtener conocimientos transculturales y transtemporales sobre el hombre. Con ello descuidan la historicidad y el condicionamiento cultural de sus cuestionamientos y métodos, así como la historicidad de sus objetos de investigación, ya comprobada en la teoría de la evolución (Wuketis, 1990; Eibl-Eibesfeld, 1988; Meier, 1988; Dawkins, 1978). También la antropología filosófica, inspirada en la antropología biológica, apunta a enunciados generales sobre el hombre y pasa por alto el condicionamiento histórico de sus enunciados.

Las investigaciones en el área de la antropología histórica dentro la ciencia de la historia han llevado a una nueva comprensión de la historia (Dressel, 1996). La historia de los sucesos, así como la historia social y estructural, se complementan por medio de la antropología histórica. Mientras en la *historia de los sucesos* se trata de la investigación de la multiplicidad y la dinámica de las acciones humanas y de los acontecimientos históricos, en la *historia social y estructural* están en el centro de interés las estructuras sociales, económicas y políticas. En su conocido libro sobre el Medioevo, Braudel complementa esas formas de historia en torno a una estructura profunda dada por medio de condiciones geográficas, la *géohistoire* (Braudel, 1998). Los cambios en esa área sólo se pueden comprender considerando su larga duración (*longue durée*). Con el giro antropológico en la ciencia de la historia se llega a una nueva orientación (Le Goff, 1978, 1987, 1988; Chaunu y Duby, 1989; Braudel y otros, 1990; De Certeau, 1991; Burke, 1991, 1992) que lleva a tematizar tanto las estructuras sociales de la realidad social como los momentos subjetivos en las acciones de los sujetos sociales (Erbe, 1979; Süßmuth, 1984;

Rüsen, 1989; Habermas y Minkmar, 1992; Middel, 1994; Conrad y Kessel, 1994).

La historia toma forma siempre en el intercambio de los respectivos hechos estructurales encontrados (relaciones de dominio, de vida y de producción, etc.) y la respectiva praxis estructurante (interpretaciones y acciones) de los actores (Dressel, 1996: 163).

Este desarrollo llevó también a la creación de numerosas revistas.³ En el trasfondo de los trabajos publicados en ellas está la escuela de los *Annales* con sus tres generaciones de historiadores: 1) Febvre y Marc Bloch; 2) Fernand Braudel, Ernest Labrousse, Pierre Chaunu, Emmanuel LeRoy Ladurie, y 3) Philippe Ariès; Georges Duby, Jacques Le Goff, Arlette Farge, Roger Chartier, Michel Vovelle, Francois Furet (Burke, 1991).

Esos desarrollos de los últimos años llevaron a una orientación de la investigación histórica referida a las situaciones fundamentales y a las experiencias elementales de los hombres, a "los elementos fundamentales antropológicamente constantes" (Peter Dinzelbacher), a "fenómenos humanos fundamentales" (Jochen Martin), a "experiencias, situaciones fundamentales y modos de comportamiento humanos fundamentales" (Hans Medick), y con ello al ensanchamiento de cuestionamientos, temas y procedimientos de investigación. A diferencia de las antropologías que enfatizan en el carácter universal de los fenómenos humanos fundamentales, en ese campo de investigación se debe investigar el carácter histórico-cultural específico de los respectivos fenómenos (Medick, 1989; Brown, 1991; Daniel, 1993; Martin, 1994; Lüdtke y Kuchenbuch, 1995; Dülmen, 1995, 2000). Ya no se trata más del descubrimiento de la niñez al comienzo de la Época Moderna (Ariès, 1975), sino de la niñez en un determinado lugar, en

3 Entre ellas se pueden mencionar: *Past and Present*; *Comparative Studies in Society and History*; *Journal of Interdisciplinary History*; *Saeculum: Jahrbuch für Universalgeschichte*; *Zeitschrift für Historische Anthropologie* y, con otra orientación, *Paragrana. Interantionale Zeitschrift für Historische Anthropologie*.

un determinado tiempo histórico y en una cultura particular (Baader, 1996). Ejemplos bien logrados para la investigación de detalles históricos con la pretensión de significado general son: Leroy Ladurie, *Montaillou. Ein Dorf vor dem Inquisitor 1579-1580* (1980) y Carlo Guinzburg, *Die Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600* (1990). Lo fascinante y, al mismo tiempo, discutible de tales investigaciones, lo ha mostrado la extensa discusión internacional al respecto.

Con una sobresaliente poca exactitud en los detalles, son frecuentes las investigaciones de los cambios históricos en el área de las “experiencias humanas elementales”, es decir, en la historia de las mentalidades (Raulff, 1989). La mayoría de las veces, esto radica en deficiencias en el estado de las fuentes, que limita las posibilidades del saber histórico. Sin embargo, ésta no es la única razón. El saber histórico se origina de la tensión entre suceso y relato, entre realidad y ficción, entre historia estructural e historiografía narrativa (Lenzen, 1989; Müller y Rüsen, 1997); “una frontera entre relato y descripción no [se deja] respetar” (Koselleck, 1990: 113).

La historiografía es por ello siempre ficción controlada y construcción. Esto lo muestra la *Historia de las mentalidades europea* de Peter Dinzelsbacher, libro en el que se presentan las experiencias humanas elementales, a partir de capítulos sobre la Antigüedad, el Medioevo y la Época Moderna. Acá se tratan: individuo / familia / sociedad; sexualidad / amor; cuerpo y alma; enfermedad; etapas de la vida; morir / muerte; miedos y esperanzas; goce, sufrimiento y felicidad; trabajo y fiesta; comunicación; lo extraño y lo propio; dominio; derecho; naturaleza / mundo circundante; espacio; tiempo / historia. La meta es la investigación de la mentalidad histórica. Ella “es el conjunto de formas y contenidos del pensar y el sentir que marcan a un determinado colectivo en un

determinado tiempo. La mentalidad se manifiesta en las acciones” (Dinzelsbacher, 1993: xxi). Siempre se acentúa que el cambio histórico en el área de las mentalidades se muestra en espacios de tiempo largos. Las mentalidades no forman bloques cerrados en sí mismos; ellas son, más bien, porosas y enredadas entre sí. Las mentalidades le dan forma previa a las acciones en situaciones concretas; contienen ayudas para las decisiones y orientaciones de la acción social. Son específicas de una cultura, clase y grupo. Las mentalidades se originan como formas de hábito bajo condiciones culturales y sociales específicas. Ellas estructuran la acción social de los sujetos sociales sin fijarla; le permiten al individuo ser de otro modo y actuar de otro modo. Ellas están abiertas a los cambios y a las transformaciones históricas. En la medida en que la educación y la formación están unidas a la producción, mantenimiento y cambio de las mentalidades, los resultados de las investigaciones de las historias de las mentalidades son de gran interés para la antropología histórico-pedagógica, para la pedagogía histórica y para la pedagogía general.

La historización de fenómenos humanos que a menudo se consideran invariables, desobstaculiza la mirada para una historia humana por principio abierta. Visibles se vuelven los condicionamientos y cambios históricos de las estructuras antropológicas, así como la variedad cultural e histórica de los fenómenos humanos. Con este enfoque se origina un interés por las diferencias culturales e históricas y, junto con esto, por una “historia desde abajo” en cuyo marco hasta entonces se había investigado a un círculo de personajes y temáticas exclusivos. Para esta meta, se han desarrollado nuevas fuentes y se han investigado a partir de nuevos cuestionamientos. Los autores del *New Historicism* ofrecen ejemplos convincentes para ello (Veese, 1989).

CULTURALIDAD, PERFORMATIVIDAD, MULTICULTURALIDAD

En el marco de una antropología histórica se llega a un fuerte ensanchamiento de temas relevantes y a una variedad de estrategias de investigación. Una razón para ello radica en que la antropología histórica no es una antropología sistemática, sino más bien una *antropología de las diferencias y posibilidades*. En el intercambio de diferencias y posibilidades, la *cultura* se convierte en ella en un factor central. Con el “redescubrimiento” y nueva valoración de la cultura se origina en la antropología histórica una observable variedad conceptual. Ésta se ha fomentado por medio de la recepción de las investigaciones anglosajonas sobre antropología cultural en Europa (Kertzer y Saller, 1991; Borneman, 1992; Ingold, 1996; Hauschild, 1996; Herzfeld, 1997). Estas investigaciones se pueden entender como parte de los esfuerzos para el desarrollo de una ciencia de la cultura que trascienda los límites de las disciplinas (Brackert y Werfelmeier, 1990; Frühwald y otros, 1991; Hansen, 1993; Augé, 1994; Hartmann y Janich, 1996; Böhme y Scherpe, 1996; Konermann, 1996; Kramer, 1997; Böhme y otros, 2000). Hoy, *ciencia de la cultura* se utiliza como un concepto macro para las investigaciones multi, inter y transdisciplinarias en las ciencias sociales y humanas; dentro de su marco, la investigación histórico-antropológica se convierte en investigación de la cultura (Wulf, 1997).

Antes de que se determinen más de cerca las dimensiones centrales de un concepto de *cultura* de importancia para la antropología histórica, se debe dar una corta descripción de los estudios histórico-antropológicos y culturales, aparecidos en la década del ochenta con el título *Logik und Leidenschaft*, para dar claridad sobre el carácter de las investigaciones en ese área. Ese proyecto, que abarca doce investigaciones, se caracteriza por tomar como

punto de intervención los cambios culturales duraderos del presente, por investigar la génesis y significado de esos cambios, y por preguntar por perspectivas para desarrollos posteriores. A diferencia de los trabajos histórico-antropológicos en la ciencia de la historia, estos “estudios internacionales y transdisciplinarios de la antropología histórica” enfatizan fuertemente en la importancia de la *reflexión y elaboración filosófica* de los temas antropológicos escogidos.

El punto de partida de esas investigaciones es la opinión sobre el fin del vínculo con una norma antropológica abstracta y el deseo de investigar, no obstante, fenómenos y estructuras de lo humano. Esas investigaciones se mantienen en la tensión entre historia y ciencias humanas. No resultan ni de contribuciones a la historia de la antropología como disciplina, ni de contribuciones históricas a la antropología. Ellas buscan, más bien, relacionar entre sí la historicidad de sus perspectivas y métodos, y la historicidad de su objeto. Las investigaciones contienen por ello resultados de las ciencias humanas, pero están también inspiradas por una crítica antropológica fundada de un modo histórico-filosófico, y ofrecen cuestionamientos paradigmáticos y nuevos. A pesar de enfocarse sobre el espacio cultural europeo, en esas investigaciones se parte de que la antropología histórica por principio no se limita ni a determinados espacios culturales, ni a determinadas épocas particulares. Más bien, en la reflexión de la historicidad de la antropología histórica existe la posibilidad de superar tanto el eurocentrismo de las ciencias humanas, como el exclusivo interés anticuado por la historia, y de darle preferencia a los problemas tanto del presente como del futuro.

Con el reconocimiento de las ganancias epistemológicas de las disciplinas científicas y de la filosofía, esas investigaciones tratan problemas y campos temáticos como el “cuerpo”, los “sentidos”, el “tiempo”, el “alma”, el “amor”, lo “bello”, lo “sagrado”, el “mundo” y el

“silencio” (Kamper y Wulf, 1982-1992). Ellas apuntan a la superación de los límites de las disciplinas y a la constitución de cuestionamientos transdisciplinarios, objetos de investigación y accesos metódicos. En esas investigaciones toman parte autores de más de treinta disciplinas, cuyo trabajo conjunto apunta al aumento de la complejidad de los conocimientos. Con una conciencia del vínculo de gran parte del saber cultural a tradiciones de cultura, de pensamiento y de ciencia surgidas de modo nacional e histórico, en esas investigaciones se trata del intento por desarrollar discursos transnacionales por medio de un trabajo conjunto que vaya más allá de las fronteras nacionales, discursos estos en los que se acepte la heterogeneidad y la diferencia. Esos estudios han estimulado a otras investigaciones en ciencia de la cultura dentro de muchas áreas de las ciencias sociales y humanas, y han influido de manera permanente sobre la antropología pedagógica.

Esa influencia encuentra expresión en el giro de una antropología pedagógica a una antropología histórico-pedagógica. En el transcurso de ese desarrollo, la *historicidad* y la *pluralidad*, y con ellas la *orientación científico-cultural*, se convierten en una de las características determinantes de la *antropología pedagógica*. En ese proceso se llega al descubrimiento y elaboración de nuevos y numerosos temas y preguntas fundamentales para la educación y la formación.⁴ De ese modo de observación y de trabajo resultan, en todo caso, nuevas

perspectivas para la comprensión de conceptos fundamentales, instituciones y campos de la praxis pedagógica.⁵ Esos trabajos se caracterizan por su doble historicidad, por su pluralidad y por su carácter científico-cultural. Mientras con frecuencia se han especificado los conceptos *historicidad* y *pluralidad*, hace falta hasta ahora precisar el concepto *cultura* en el contexto de una antropología histórico-pedagógica. Una determinación conceptual de ese tipo se vuelve muy difícil, debido a su uso inflacionario en las últimas décadas. Se habla de “cultura del tiempo libre”, “subcultura”, “industria de la cultura”, “cultura empresarial”, “cultura de la comida”, “cultura del amor”, “cultura de la muerte”, etc. En vista de ese desarrollo, el concepto *cultura* corre el peligro de perder su capacidad de diferenciación. Por su significado central en el marco de una antropología histórico-pedagógica, éste necesita de una primera precisión.

Sartre parte de un concepto muy general de cultura cuando escribe:

[...] la cultura no puede salvar nada ni a nadie, tampoco justifica nada. Pero ella es una creación del hombre en la que éste se proyecta y se reconoce nuevamente; sólo ese espejo crítico le da a él su propia imagen (Sartre, 1968: 144).

Contrario a ello, Gehler (1978) enfatiza en el lado productivo de la cultura. Según su opinión, el hombre como “ser carente”, plástico y abierto al mundo, está obligado a “producirse a sí mismo y al mundo. Y esto

4 De acá hacen parte, entre otros: *Die Seele als Politikum* (Sonntag, 1988), *Der Andere und die Sprache* (Wimmer, 1988), *Denken als Ethos und Methode* (Dauk, 1989), *Melancholie, Fiktion und Historizität* (Lenzen, 1989), *Technik und Körper* (Berr, 1990), *Körper und Geschlecht* (Hoppe, 1991), *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft* (Gebauer y Wulf, 1992), *Präsenz der Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks* (Zirfas, 1993), *Praxis und Ästhetik* (Gebauer y Wulf, 1993), *Theorien des Schenkens* (Rost, 1994), *Pädagogische Anthropologie und Evolution* (Uher, 1995), *Aisthesis/ Ästhetik* (Mollenhauer y Wulf, 1996), *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt* (Wimmer, Wulf y Dieckmann, 1996), *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia* (Dieckman, Wulf y Wimmer, 1997), *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt* (Gebauer y Wulf, 1998).

5 Como ejemplo de lo fructífero de la perspectiva y modo de trabajo histórico-antropológico en la pedagogía se pueden nombrar: *Mythologie der Kindheit y Vaterschaft* (Lenzen, 1985; 1991), *Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion* (Stross, 1991), *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik* (Dieckmann, 1993), *Die pädagogische Umgebung* (Göhlich, 1993), *Ästhetische Sozialisation und Erziehung* (Schuhmacher-Chilla, 1995), *Bildung und Schrift* (Sting, 1998), *Gedächtnis und Bildung* (Dieckmann, Sting y Zirfas, 1998).

quiere decir cultura". La ventaja de esa apreciación radica en que

[...] evita toda separación ontologizante entre acción y pensamiento, entre "sociedad" y "cultura", y por eso puede contribuir a la fundamentación categorial de una teoría social que deje finalmente tras de sí tales dualismos. Así se comprenderían entonces todas las actividades humanas como unidad, es decir, ya desde siempre y al mismo tiempo como instrumentales y práctico-manipulativas, como interpretantes, como necesariamente "espirituales" y por eso como duraderas: como formadas "culturalmente" (Rehberg, 1990: 301).

A pesar de lo consistente que parece ser esa apreciación de la cultura, su debilidad radica en la falta de concretización en la obra de Gehlen. La referencia a que el hombre se produce —incluso fisiológicamente— con ayuda de la cultura y que en ello radica una de las características del hombre, es acertada, pero no suficiente.

De acá se sigue una perspectiva antropológico-cultural que se dirige a la multiplicidad de diferencias entre las culturas humanas. En esa perspectiva, es

[...] extremadamente difícil establecer límites entre lo natural, lo universal y lo duradero, y lo convencional, lo local y lo cambiante en el hombre. Es más, es natural que tal delimitación falsee las relaciones humanas o, como mínimo, las malinterprete (Geertz, 1992: 59).

Uno no encuentra al hombre "detrás" de la multiplicidad de sus expresiones históricas y culturales, sino en ellas. El intento por identificar el "matrimonio", la "familia", el "intercambio" como universales culturales, implica una elevada medida de abstracción y es por ello productivo sólo de modo limitado; la investigación de fenómenos sociales de este tipo en culturas diferentes muestra su extraordinaria variedad y ofrece con ello una explicación acerca de la variedad de formas de la cultura y del modo de ser humano. Preci-

samente, en esa perspectiva, la variedad histórica y cultural, que ofrece explicación sobre el género humano y su investigación, es tarea de la antropología histórica. Sin embargo, poco se llega a esto, sino solamente a

[...] resaltar más los aspectos empíricos comunes de su comportamiento variado [del hombre; introd. del compilador] de lugar a lugar y entre tiempo y tiempo, que los mecanismos por medio de los cuales se reducen el gran espectro e indeterminabilidad de sus capacidades innatas al repertorio limitado y altamente específico de sus resultados efectivos [...] Sin la orientación por medio de un modelo cultural —de un sistema organizado de símbolos significantes— el comportamiento de los hombres sería casi que indomesticable, un perfecto caos de acciones sin finalidad y de sentimientos en erupción, y su experiencia casi que sin forma. La cultura, la totalidad acumulada de tales modelos, no es, según esto, un simple accesorio ornamental, sino —y en la medida en que es el fundamento de su modo de ser particular— una condición necesaria de la existencia humana (Geertz, 1992: 70 y ss.).

Sahlins piensa en la misma dirección cuando pregunta por los mecanismos con cuya ayuda se desarrollan los esquemas culturales; él enfatiza en que el esquema cultural se rompe de un modo variado "por medio de un área dominante de producción simbólica que ofrece el idioma principal de otras relaciones y actividades". Como consecuencia de ello, parte él de que hay "un lugar preferido de procesos simbólicos del que se inicia una trama clasificatoria que está puesta por sobre toda la cultura". Lo específico de la cultura occidental radica en la "institucionalización del proceso en la producción de bienes". A través de esto, se diferencia de un mundo "primitivo",

[...] en donde las relaciones sociales, especialmente las relaciones de parentesco, permanecen como el lugar de diferenciación simbólica, y se determinan otras áreas de actividades por medio de diferenciaciones de parentesco operativas (Sahlins, 1981: 296).

Las investigaciones históricas y etnológicas han llevado a no partir de la homogeneidad de la cultura, sino, más bien, a enfatizar en la variedad de culturas y a trabajar con un *concepto de cultura diferenciado*. Esto se convierte más en el caso, mientras con mayor fuerza se dirijan las correspondientes investigaciones a las prácticas culturales concretas como los rituales, gestos, juegos y fiestas. En ello no es suficiente con leer la cultura como un texto, como se propagó en la antropología cultural durante largo tiempo (Clifford y Marcus, 1986; Berg y Fuchs, 1993); de un interés persistente es la investigación de las dimensiones performativas de la producción cultural, así como se presentan y expresan, por ejemplo, en los arreglos escénicos de rituales y en un saber práctico ritualizado (Bourdieu, 1993, 1997; Gebauer y Wulf, 1992, 1993, 1998; Paragrana, 1998). Como consecuencia de ese *performativen turn*, se origina un nuevo interés por las realizaciones y escenificaciones sociales. La importancia de las acciones rituales como forma de acción social se descubre nuevamente. No sólo los textos y artefactos, sino también los rituales y otras formas de acción social se entienden como expresiones y presentaciones culturales. Cómo los hombres le dan forma a su praxis vital y cómo obtienen, además, el saber práctico necesario, se convierte en una de las preguntas centrales de la investigación científico-cultural a la que una antropología histórica que se sirva de métodos etnográficos puede dar una contribución.⁶

Para la antropología histórico-pedagógica, este enfoque de la investigación científico-cultural sobre lo *performativo* abre nuevas perspectivas. Éste lleva, por ejemplo, al redescubrimiento de la importancia de las acciones rituales en el contexto de la educación y la formación. La idea de rituales que remite a la

década de setenta y que valora negativamente su función social, se queda corta. Los rituales y la acción ritualizada tienen una función socializadora compleja. Esto vale para la familia y la escuela, así como para el trato ritualizado con los *nuevos medios* y los rituales juveniles. En ese contexto, la acción ritual no es una acción social simple, sino compleja, que es realizada y escenificada por los participantes, que como tal expresa y representa comunidad, la crea, la constata, la cambia y la desarrolla. En la perspectiva de una antropología histórico-pedagógica, es de especial interés cómo el lado corporal, escénico, expresivo y social productivo de los rituales se forma, cómo se efectúan los procesos de inclusión y exclusión, y cómo se crean y cambian las relaciones sociales jerárquicas y de poder.

La creciente sensibilidad por la variedad de culturas y por el rol central de la cultura en la creación de las relaciones vitales lleva también a un aumento de la importancia de lo *foráneo* en las investigaciones de la antropología histórica. Esto vale tanto para sus investigaciones *diacrónicas* como para sus investigaciones *sincrónicas*. Para el intento de encontrar algo sobre la mentalidad de los hombres en otro tiempo histórico, la experiencia de lo *foráneo* es imprescindible. Es la que ante todo posibilita comprender el respectivo modo propio de los fenómenos humanos investigados. Para los investigadores históricos, la dificultad radica en que, para ese proceso, se encuentran remitidos a fuentes sobre cuyo origen no tienen influencia. Sus posibilidades se crean al observar las fuentes disponibles bajo otros puntos de vista nuevos, al valorarlas dentro de nuevas constelaciones y al elaborarlas bajo nuevos cuestionamientos. En la medida en que los investigadores históricos se interesan por el carácter especial de los hombres inves-

6 En el marco del área de investigación especial "Culturas de lo performativo", la Universidad Libre de Berlín realizó un proyecto para la investigación de la producción de lo social en los rituales que trabaja con métodos cualitativos. Los puntos de atención son, dentro de ese marco, los rituales familiares, la escuela como organización ritual, los rituales de la cultura juvenil e infantil y la televisión como un ritual de los medios. Cf. Wulf y otros (2001); Wulf, Göhlich y Zirfas (2001).

tigados, la elaboración reflexiva de la diferencia entre su propia situación y la situación histórica de los hombres por ellos investigados se vuelve determinante para la calidad de su reconstrucción. Una reconstrucción tal crea *contra-imágenes* a los fenómenos del tiempo propio y puede, por su parte y por medio de ello, contribuir con darle una mirada mejor a los fenómenos del presente. A diferencia de ello, el investigador etnográfico crea por sí mismo sus propias fuentes. En la presentación y elaboración, en un texto, de los datos lingüísticos y visuales conseguidos con la investigación de campo, resulta una serie de problemas. Si bien durante la primera parte de su trabajo el investigador etnográfico está en estrecho contacto con los hombres investigados, se sigue que la producción de su texto tiene lugar en un distanciamiento espacial y temporal frente a ellos. En la transformación de las observaciones y resultados de las encuestas en un texto de investigación, cumplen un papel determinante los marcos de referencia del investigador, sus preferencias y sus competencias. En los últimos años, las intensas discusiones metodológicas en la etnología han mostrado que la comprensión y observación conciente de la otredad de lo foráneo y la reflexión de la transformación de esas experiencias en un texto son constitutivas para el trabajo antropológico (Jay, 1984; Berg y Fuchs, 1993).

Muchas investigaciones científico-culturales en el área de la antropología histórico-pedagógica vuelven sobre problemas y preguntas contemporáneos. Para la elaboración de sus temas se sirven de recursos históricos y de la particularización de la comparación con constelaciones similares en otras culturas. Algunos trabajos histórico-antropológicos investigan cuestionamientos y conexiones que en el transcurso del desarrollo histórico se volvieron extraños. Otros trabajos buscan, por medio de una mirada etnográfica y con el extrañamiento que va allí de la mano, ver y comprender de un modo nuevo las acciones pedagógicas en su condicionamiento cultural.

Para esas investigaciones, la experiencia de lo foráneo es constitutiva. En vista de los desarrollos de integración en Europa, se vuelve importante un trato complejo con lo foráneo. La educación y la formación se convierten hoy en una tarea intercultural en cuyo marco se deben determinar nuevamente las similitudes y diferencias (Wulf, 1995, 1998). Estos desarrollos son acelerados a través de la globalización de la política, la economía y la cultura; con su transcurrir se ha llegado a sobreposicionar y entremezclar lo global, lo nacional, lo regional y lo local, y a originar culturas variadas y fragmentadas en sí mismas (Alexander y Seidman, 1993; Goldberg, 1994; Featherstone, 1995; Hutschinson y Smith, 1996; Appadurai, 1996; Bruner, 1996; Beck, 1997; Gupta y Ferguson, 1997). Dentro de su marco, se tiene que evitar el choque contra la apertura que subyace en la contingencia de lo cultural. Luego, "la cultura [...] es la conservación de lo posible. El alcance de su horizonte es el precio de su contingencia" (Konersmann, 1996: 354).

TRANSDISCIPLINARIEDAD

Con el creciente interés por la Antropología Histórica en las ciencias sociales y humanas y en la filosofía, y con la extensión de temas, métodos y planteamientos de investigación a ello ligados, va de la mano el esfuerzo por una investigación multi, inter y transdisciplinaria (Wulf, 1997). Para muchos temas no hay una responsabilidad disciplinaria. ¿Qué disciplina sería responsable del cuerpo y los sentidos, del espacio y el tiempo, del amor y la violencia? Los rebasamientos de los límites entre las diferentes ciencias sociales y humanas son frecuentes, y en la antropología histórica son imprescindibles. Se extienden por la elección y trato del tema, así como por los métodos y procedimientos investigativos. El intento por enfatizar en una variedad de historias en vez de en una historia, en una multiplicidad de culturas en vez de en una cultura y en una

pluralidad de ciencias en vez de en una ciencia, produce una *complejidad antropológica* cuyas pretensiones a menudo sobrepasan las posibilidades de una ciencia en particular. A pesar de que la especialización del saber en las disciplinas especializadas se ha acreditado, en las ciencias de la cultura se producen muchos resultados significativos sólo cuando se sobrepasa esa especialización del saber. Nuevos cuestionamientos y conocimientos a menudo se forman en los márgenes de las disciplinas, en el paso a las ciencias vecinas. Es necesario, entonces, un movimiento de investigación y de búsqueda cuyo carácter transdisciplinario igualmente incite a la investigación disciplinaria a nuevos cuestionamientos, temas y métodos. En esa perspectiva, pueden por ello ser trabajadas muchas preguntas y problemas también en las ciencias particulares.

Así como la antropología histórica y la antropología histórico-pedagógica no tienen un área de objetos delimitada de modo fijo, así tampoco disponen de un conjunto general y determinable de métodos y procedimientos de investigación. Según el planteamiento del problema se constituye el objeto de la investigación histórico-antropológica. En su constitución entran la situación de los materiales, su elección y aplicación por parte del investigador, así como la decisión por determinados métodos y procedimientos de investigación. Ya que, en principio, toda demanda humana se puede volver punto de partida y material de la investigación histórico-antropológica, el espectro de posibles temas y métodos es abierto. Cuando las investigaciones abandonan el contexto seguro de una disciplina con sus medidas metódico-cualitativas y de contenido acreditado, se vuelven vulnerables. No obstante, sólo así se pueden encontrar nuevas vías del pensar, del indagar y del investigar, una vez que, en cuestiones de contenido y de

método, se abandone el terreno confiable. La contribución a la investigación biográfica e histórica arriba mencionada de Ginzburg y la investigación de la mentalidad de un habitante de Montaillou con ayuda de actas de la Inquisición hacen parte de tales intentos. También el postulado metódico de Clifford Geertz de una *descripción densa* y la aclaración de ese principio en la descripción y análisis de las peleas de gallos en Bali, abren nuevas dimensiones de la investigación etnográfica y sociológica.⁷ Tales rebasamientos metódicos de los límites se realizan no sin controversias. Algunos científicos sociales y literarios se defienden de involucrar los textos literarios para la investigación de fenómenos sociales o de sentimientos y estados de ánimo subjetivos. Los primeros temen la funcionalización de los textos y la de allí resultante falta de consideración de sus cualidades estéticas; los segundos dudan del valor científico de los enunciados literarios y enfatizan en el irrenunciable valor de la investigación empírica cuantitativa, o mejor, cualitativa. Al comienzo hubo dudas similares en la ciencia de la educación sobre el sentido y conveniencia de la aplicación de estas fuentes pictóricas para la investigación de asuntos antropológico-pedagógicos. Entre tanto, se ha vuelto indiscutible la productividad de la aplicación de estas fuentes en la investigación de contextos pedagógicos (Mollenhauer, 1983; 1986).

Persistente ha sido el intercambio conceptual y metódico entre las ciencias que cooperan en la investigación histórico-antropológica. Para ello, dos ejemplos. Debido a la negativa de hacer enunciados sobre *el hombre y*, en vez de ello, investigar la diversidad de culturas humanas en el espacio y el tiempo, la *comparación* como procedimiento metodológico adquiere una importancia sobresaliente. Entre los historiadores, su fecundidad ya había sido vista por Marc Bloch (Bloch, 1994). También

7 Más lejos se atreve Hayden White (1991; 1994), con su referencia al papel central de la ficción en la historiografía y a la cercanía allí fundada de la historiografía al relato.

en la ciencia literaria y en la antropología cultural se valora mucho su importancia en un sentido metodológico. Contrario a ello, la comparación en la antropología histórico-pedagógica ha cumplido hasta ahora un rol subordinado. El segundo ejemplo de lo fecundo de los intercambios interdisciplinarios lo representan la *mirada etnológica* y la *investigación de campo* de la antropología cultural. Muchos historiadores y sociólogos se encuentran convencidos de la productividad de la mirada etnológica en sus propios contextos de trabajo. Ella extraña lo confiable, lleva a un trato cuidadoso con esto último y permite a través de ello que se originen nuevos cuestionamientos y perspectivas. Ginzburg observa al inquisidor como un etnólogo (Ginzburg, 1994). Isaac utiliza conceptos básicos y metáforas de la etnología y del método etnográfico para la producción de un estudio de casos histórico con el tema “el esclavo fugado” (Isaac, 1992). En el centro de interés están las estructuras de la vida cotidiana y conceptos como *canje*, *otro* *significante*, *poder* y *autoridad*. Acá se investigan las dramaturgias, escenificaciones y papeles de los actores históricos.⁸ La recepción por parte de la ciencia de la historia de los planteamientos etnológicos y de los procedimientos de investigación y la manifiesta permeabilidad de las fronteras disciplinarias que allí se expresa, corresponden, en la antropología cultural, a la percatación de la importancia de la dimensión histórica para las investigaciones antropológico-culturales (Cf. Geertz, 1973; Sahlins, 1985).

Como ejemplo de incitación interdisciplinaria recíproca pasa el proyecto de Paul Veyne de una “historia extensa”. Según la idea aquí expresada, la sociología y la etnología sólo se han desarrollado porque la ciencia de la historia se ha limitado al pasado de un modo inadmisibles y ha descuidado el presente. En ello se volvieron efectivas dos convenciones:

[...] la primera consistió en no reconocer otra historia que la del pasado, la historia de aquello que se perdió no se conservaría en el recuerdo. El conocimiento del presente, por el contrario, parecía comprenderse por sí mismo. La segunda convención exigía que la historia contara el pasado de una Nación, se concentrara en su individualidad particular y la dispusiera en un continuo espacial-temporal: historia griega, historia de Francia, historia del siglo XVI (Veyne, 1990: 206 y ss.).

Veyne rechaza el postulado limitado de la unidad de lugar y tiempo. En vez de ello, se esboza un área de objetos y de investigación transdisciplinar en la que se pueden reagrupar las hasta hoy disciplinas independientes. Por medio de ello se deben evitar los recortes de una sociología empírica pura, de una etnología enfocada sólo en la investigación de culturas foráneas y de una historiografía “reducida”.

En el área de una antropología histórica orientada científico-culturalmente, el proyecto *Logik und Leidenschaft* se ha esforzado para lograr una inter y transdisciplinaria. Dentro de su marco se han escogido cuestionamientos y temas de tal modo que ninguna disciplina científica podría exigir sólo para sí la competencia. En ese proyecto muchos investigadores de muchas disciplinas se han esforzado por ofrecer contribuciones para la comprensión de los fenómenos histórico-antropológicos investigados. Algunos de sus trabajos permanecen relacionados a la disciplina, de modo que pertenecen a los esfuerzos multidisciplinarios sobre el tema; otros fueron concebidos de un modo interdisciplinario, y consideraron los cuestionamientos y conocimientos de muchas disciplinas. De nuevo, otras investigaciones se movieron en los már-

8 También la investigación de Akiko Moro (1995) sobre un cementerio en Kärnten y su contribución elaborada con ese material a la investigación sobre la familia no hubiera sido posible sin la recepción de la perspectiva etnológica. Lo mismo vale para la investigación de un taller histórico de Berlín (1994), cuya documentación de la historia cotidiana y regional remite en la misma dirección.

genes de las disciplinas e incluso entre las disciplinas y fueron transdisciplinarias.⁹

En el desarrollo hasta hoy de la antropología histórico-pedagógica hubo algunas incitaciones de las investigaciones de Gumbrecht y Pfeiffer y del contexto “poética y hermenéutica”, pero también estrecheces personales y de contenido con los estudios transdisciplinarios internacionales sobre el tema “lógica y pasión”. Acá se suma el trabajo conjunto con biólogos, ecólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos, críticos literarios y psicoanalistas activos en el marco de la ciencia de la educación. Otra extensa cooperación inter, o mejor, transdisciplinaria con representantes de otras disciplinas hace parte de las tareas todavía por cumplir de la investigación antropológica en la ciencia de la educación.

En el marco de la antropología histórico-pedagógica se originan tres importantes desiderata epistemológicos para el desarrollo de la investigación multi, inter y transdisciplinaria:

Con la extensión de los cuestionamientos, temas y procedimientos de investigación, se vuelve necesaria la *pluralidad* también en un *sentido paradigmático*; esto vale para las investigaciones de antropología histórica en la historia, para los trabajos histórico-antropológicos en las ciencias de la cultura y

para las investigaciones en la antropología pedagógica.

Con la *globalización* de la política, la economía y la cultura se originan nuevas mezclas culturales entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global que ganan en importancia en el área de la formación dentro del marco de una Europa que crece en conjunto. Para la comprensión e investigación de esos desarrollos, la antropología pedagógica puede ofrecer contribuciones importantes. En un sentido metodológico, allí a la *comparación sincrónica* y *diacrónica* le corresponde una importante tarea.

En la antropología pedagógica en el ámbito alemán, los procedimientos etnográficos han desempeñado hasta ahora un papel mínimo. Sin embargo, hay que esperar cambios con cuyo transcurrir ganen en importancia. Para la investigación biográfica histórica y pedagógica ya se anuncia ese desarrollo. La investigación con métodos etnográficos de biografías, instituciones educativas, gestos pedagógicos y rituales lleva a nuevos conocimientos. La *etnografía pedagógica* (Cf. Jessor, Colby y Shweder, 1996) y la *investigación cualitativa en el área de la educación y la formación* (Cf. Denzin y Lincoln, 1994; Friebertshäuser y Prengel, 1997) señalan para la antropología pedagógica importantes planteamientos sobre investigación, en un sentido metodológico.

9 En la misma dirección, sin embargo menos orientados de modo antropológico, están las investigaciones científico-culturales multi, inter y transdisciplinarias que fueron iniciadas por Gumbrecht y Pfeiffer (1986; 1988; 1991) sobre los temas “estilo”, “materialidad de la comunicación”, “paradojas, disonancias, quiebres”. Lo mismo vale para numerosos estudios multi, inter y transdisciplinarios que se publicaron bajo el tema “poética y hermenéutica” y que con el transcurso de los años también trabajaron temas antropológicos. El espectro de temas comprende: *Nachahmung und Illusion* (Jauß, 1969); *Immanente Ästhetik - Ästhetische Reflexion* (Iser, 1966); *Die nicht mehr schönen Künste* (Jauß, 1968); *Terror und Spiel* (Fuhrmann, 1971); *Geschichte - Ereignis und Erzählung* (Koselleck y Stempel, 1973); *Positionen der Negativität* (Weinrich, 1975); *Das Komische* (Preisedanz y Warning, 1976); *Identität* (Marquard y Stierle, 1979); *Text und Applikation* (Fuhrmann, Jauß y Pannenberg, 1981); *Funktionen des Fiktiven* (Henrich y Iser, 1983); *Das Gespräch* (Stierle y Warning, 1984); *Epochenschwellen und Epochenbewußtsein* (Herzog y Koselleck, 1987); *Individualität* (Frank y Haverkamp, 1988); *Memoria* (Haverkamp y Lachmann, 1993); *Das Ende* (Stierle y Warning, 1996).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, J. C. y SEIDMANN, S., eds., 1993, *Culture and Society*, New York, Cambridge University Press.

APPADURAI, A., 1996, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis y London, University of Minnesota Press.

ARIÈS, Ph., 1975, *Geschichte der Kindheit*, München, Hanser.

AUGE, M., 1994, *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard.

BAADER, M. S., 1996, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied, Luchterhand.

BECK, U., 1997, *Was ist Globalisierung?* Frankfurt, M., Suhrkamp.

BERG, E. y FUCHS, M., 1993, *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

BERR, M., 1990, *Technik und Körper*, Berlin, Dietrich Reimer.

BLEIDICK, U., 1967, "Über sonderpädagogische Anthropologie", *Zeitschrift für Heilpädagogik*, N.º 18, pp. 245-263.

BLOCH, M., 1994, "Für eine vergleichende Geschichtsbetrachtung der europäischen Gesellschaften", en: MIDDELL, M. y SAMMLER, S., eds., *Alles Gewordene hat Geschichte*, Leipzig, Reclam, pp. 121-167.

BÖHME, H. y SCHERPE, K., 1996, *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Mächte*, Reinbek, Rowohlt.

BOLLNOW, O. F., 1941, *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt, M., Klostermann.

_____, 1980, "Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik" (Orig 1965), en: KÖNIG, E. y RAMSENTHALER, H., eds., *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, Wilhelm Fink, pp. 36-54.

BOURDIEU, P., 1993, *Le misère du monde*, Paris, Seuil.

_____, 1997, *Méditationes pascaliennes*, Paris, Seuil.

BRACKERT, H. y WEFELMEYER, F., Hrsg. 1990, *Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

BRAUDEL, F., 1998, *Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipp II*, 3 Bde., Frankfurt, M., Suhrkamp.

BRAUDEL, F.; DAVIS, N. Z.; FEBVRE, L.; GINZBUR, C.; LEGOFF, J.; KOSSELLECK, R. y MOMIGLIANO, A., 1990, *Der Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers*, Berlin, Wagenbach.

BROWN, D. E., 1991, *Human Universals*, New York, McGraw-Hill.

BRUNER, J., 1996, *The Culture of Education*, Cambridge y London, Harvard University Press.

BURKE, P., 1991, *Offene Geschichte. Die Schule der Annales*, Berlin, Wagenbach.

_____, 1992, *History and Social Theory*, Ithaca y New York, Cornell University Press.

CERTEAU, M. de, 1991, *Das Schreiben der Geschichte*, Frankfurt, M. y New York, Campus. CHAUNU, P. y DUBY, G., 1989, *Leben mit der Geschichte*, Frankfurt, M., Fischer.

CLIFFORD, J. y MARCUS, G. E., 1986, *Writing Culture*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.

- CONRAD, Ch. y KESSEL, M., eds., 1994, *Geschichte schreiben in der Postmoderne*, Stuttgart, Philipp Reclam.
- DANIEL, U., 1993, "Kultur und Gesellschaft. Überlegungen zum Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte", *Geschichte und Gesellschaft*, N.º 19, pp. 69-99.
- DAUK, E., 1989, *Denken als Ethos und Methode*, Berlin, Dietrich Reimer.
- DAWKINS, R., 1978, *Das egoistische Gen*, Berlin, Heidelberg y New York, Springer.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S., eds., 1994, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DERBOLAV, J., 1980, "Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung", en: KÖNIG, E. y RAMSENTHALER, H., eds., *Kritische Information - Erziehungswissenschaft*, München, Wilhelm Fink, pp. 55-69.
- DIECKMANN, B., 1993, *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, Weinheim, Beltz.
- DIECKMANN, B.; STING, pp. y ZIRFAS, J., 1998, eds., *Gedächtnis und Bildung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- DIECKMANN, B.; WULF, Ch. y WIMMER, M., eds., 1997, *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*, Münster y New York, Waxmann.
- DINZELBACHER, P., ed., 1993, *Europäische Mentalitätsgeschichte*, Stuttgart, Kröner.
- DÖPP-VORWALD, H., 1968, *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DRESSEL, G. ed., 1996, *Historische Anthropologie. Eine Einführung*, Wien, Böhlau.
- DÜLMEN, R., 1995, "Historische Kulturforschung zur Frühen Neuzeit. Entwicklungen - Probleme - Aufgaben", *Geschichte und Gesellschaft*, N.º 21, pp. 403-429.
- EIBL-EIBESFELDT, I., 1988, *Der Mensch - das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft*, München, Piper.
- ERBE, M., 1979, *Zur neueren französischen Sozialgeschichtsforschung*, Frankfurt, M., Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FEATHERSTONE, M., 1995, *Undoing Culture*, London, Sage Publications.
- FLITNER, A., 1963, *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- FRANK, M. y HAVERKAMP, A., 1988, ed., *Individualität*, München, Wilhelm Fink.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. y PRENGEL, A. eds., 1997, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim y München, Juventa.
- FRÜHWALD, W., GAUß, H. R.; KOSELLECK, R. y STEINWACHS, B., eds., 1991, *Geisteswissenschaften heute. Ein Denkschrift*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- FUHRMANN, M., ed., 1971, *Terror und Spiel. Probleme der Mythenrezeption*, München, Wilhelm Fink.
- FUHRMANN, M., JAUß, H. R. y PANNENBERG, W., eds., 1981, *Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch*, München, Wilhelm Fink.
- GADAMER, H.-G. y VOGLER, P., eds., 1972-1974, *Neue Anthropologie*, 7 Tomos, Stuttgart, Georg Thieme.

- GEBAUER, G. y WULF, Ch., 1992, *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Reinbek, Rowohlt.
- _____, 1993, ed., *Praxis und Ästhetik*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- _____, 1998, *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek, Rowohlt.
- GEERTZ, C., 1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- _____, 1992, "Kulturbegriff und Menschenbild", en: HABERMAS, R. y MINKMAR, N., eds., *Das Schwein des Häuptlings*, Berlin, Wagenbach, pp. 56-82.
- GEHLEN, A., 1986, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Wiesbaden, Aula, 11. edición.
- GINZBURG, C., 1994, "Der Inquisitor als Anthropologe", en: CONRAD, Ch. y KESSEL, M., eds., *Geschichte schreiben in der Postmoderne*, Stuttgart, Philipp Reclam, pp. 203-218.
- _____, 1990, *Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600*, Berlin, Wagenbach.
- GOFF, J. Le, ed., 1978, *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz.
- _____, 1987, *Für ein anderes Mittelalter*, Weingarten, Drumlin.
- _____, ed., 1988, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard.
- GÖHLICH, M., 1993, *Die pädagogische Umgebung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- GOLDBERG, D. T., ed., 1995, *Multiculturalism*, Cambridge, Blackwell.
- GUMBRECHT, H.U. y PFEIFFER, K. L., eds., 1986, *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- _____, eds., 1988, *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- _____, eds., 1991, *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- GUPTA, A. y FERGUSON, J., eds., 1997, *Culture, Power, Place*, Durham y London, Duke University Press.
- HABERMAS, R. y MINKMAR, N., eds., 1992, *Das Schwein des Häuptlings*, Berlin, Wagenbach.
- HANSEN, K. P., eds., 1993, *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung*, Tübingen, Narr.
- HARTMANN, D. y JANICH, P. eds., 1996, *Methodischer Kulturalismus*, Frankfurt, M., Suhrkamp.
- HAUSCHILD, T., 1982, "Zur Einführung: Formen Europäischer Ethnologie", en: NIXDORE, h. y HAUSCHILD, T., eds., *Europäische Ethnologie. Theorie- und Methodendiskussion aus ethnologischer und volkskundlicher Sicht*, Berlin, Dietrich Reimer, pp. 11-26.
- HAVERKAMP, A. y LACHMANN., eds., 1993, *Memoria*, München, Wilhelm Fink.
- HENRICH, D. e ISER, W., 1983, eds., *Funktionen des Fiktiven*, München, Wilhelm Fink.
- HERZFELD, M., 1997, *Cultural Intimacy*, New York y London, Routledge.
- HERZOG, R. y KOSELLECK, R., eds., 1987, *Epochenschwellen und Epochenbewußtsein*, München, Wilhelm Fink.

HOPPE, B., 1991, *Körper und Geschlecht*, Berlin, Dietrich Reimer.

HUTCHINSON, J. y SMITH, A. D., eds., 1996, *Ethnicity*, Oxford y New York, Oxford University Press.

INGOLD, T., ed., 1996, *Key Debates in Anthropology*, London y New York, Routledge.

ISER, W., ed., 1966, *Immanente Ästhetik – Ästhetische Reflexion*, München.

ISAAK, R., 1992, "Der entlaufene Sklave. Zur ethnographischen Methode in der Geschichtsschreibung", en: HABERMAS, R. y MINKMAR, N., eds., *Das Schwein des Hauptlings*, Berlin, Wagenbach, pp. 147-185.

JAUß, H. R., ed., 1968, *Die nicht mehr schönen Künste. Grenzphänomene des Ästhetischen*, München, Wilhelm Fink.

_____, ed., 1969, *Nachahmung und Illusion*, München, Wilhelm Fink.

JAY, P., 1984, *Being in the Text*, London, Cornell University Press.

JESSOR, R.; COLBY, A. y SHWEDER, R. A., eds., 1996, *Ethnography and Human Development*, Chicago y London, The University of Chicago Press.

KAMPER D. y WULF, Ch., eds., 1982–1992, Serie: *Logik und Leidenschaft*, 12 Números, transdisziplinäre, internationale Studien zur Historischen Anthropologie, Berlin, Reimer.

_____, eds., 1994, *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

_____, eds., 1982, *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

_____, eds., 1984, *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

_____, eds., 1984, *Der Andere Körper*, Berlin, Mensch und Leben.

_____, eds., 1986, *Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln*, Frankfurt, M., Syndikat.

_____, eds., 1987, *Das Heilige. Seine Spur in der Moderne*, Frankfurt, M., Athenäum, 2a edición.

_____, eds., 1987, *Die sterbende Zeit*, Darmstadt y Neuwied, Luchterhand.

_____, eds., 1988, *Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte*, Weinheim, Quadriga.

_____, eds., 1988, *Die erloschene Seele*, Berlin, Dietrich Reimer.

_____, eds., 1989, *Der Schein des Schönen*, Göttingen, Steidl.

_____, eds., 1989, *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*, Berlin, Dietrich Reimer.

_____, eds., 1990, *Rückblick auf das Ende der Welt*, München, Boer.

_____, eds., 1992, *Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit*, Berlin, Dietrich Reimer.

KANT, I., 1982, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 2. Werkausgabe Bd. XII. hrsg. v. W. Weischedel, Frankfurt, M., Suhrkamp.

KERTZER, D. I. y SALLER, R. P., eds., 1991, *The Family in Italy*, New Haven y London, Yale University Press.

KONERSMANN, R., 1996, ed., *Kulturphilosophie*, Leipzig, Reclam.

- KOSELLECK, R., 1990, "Darstellung, Ereignis und Struktur", en: BRAUDEL, F., y OTROS, *Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers*, Berlin, Wagenbach pp. 113-125.
- KOSELLECK, R. y STEMPEL, W.-D., 1973, eds., *Geschichte - Ereignis und Erzählung*, München, Wilhelm Fink.
- KRAMER, D., 1997, *Von der Notwendigkeit der Kulturwissenschaft*, Marburg, Jonas.
- LANGVELD, M. J., 1964, *Studien zur Anthropologie des Kindes, 2a edición ampliada*, Tübingen, Niemeyer.
- LENZEN, D., 1985, *Mythologie der Kindheit*, Reinbek, Rowohlt.
- _____, 1989, "Melancholie, Fiktion und Historizität", en: GEBAUER, G., y OTROS, *Historische Anthropologie*, Reinbek, Rowohlt, pp. 13-48.
- _____, 1991, *Vaterschaft*, Reinbek, Rowohlt.
- LEROY LADURIE, E., 1980, *Montaillou. Ein Dorf vor dem Inquisitor*, Frankfurt, M., Propyläen.
- LIEDTKE, M., 1980, "Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung", en: KÖNIG, E. y RAMSENTHALER, H., eds., *Kritische Information - Erziehungswissenschaft*, München, Wilhelm Fink, pp. 175-190.
- LOCH, W., 1963, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen, Neue Bemühungen.
- _____, 1968, "Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik", *Bildung und Erziehung*, N.º 213, pp. 161-178.
- _____, 1980, "Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens", en: KÖNIG, E. y RAMSEN-
- THALER, H., eds., *Kritische Information - Erziehungswissenschaft*, München, Wilhelm Fink, pp. 191-225.
- LÜDTKE, A. y KUCHENBUCH, L., eds., 1995, *Historische Anthropologie. Kultur. Gesellschaft. Alltag*, Köln, Weimar y Wien, Böhlau.
- MARQUARD, O. y STIERLE, K., eds., 1979, *Identität*, München, Wilhelm Fink.
- MARTIN, J., 1994, "Der Wandel des Beständigen. Überlegungen zu einer historischen Anthropologie", *Freiburger Universitätsblätter*, N.º 126, pp. 35-46.
- MEDICK, H., 1989, "Missionare im Ruderboot? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte", en: LÜDTKE, A., ed., *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt, M. y New York, pp. 48-84.
- MEIER, H., ed., 1988, *Die Herausforderung der Evolutionsbiologie*, München, Piper.
- MIDDELL, M., 1994, *Alles Gewordene hat Geschichte*, Leipzig, Reclam.
- MOLLENHAUER, K., 1983, *Vergessene Zusammenhänge*, München, Juventa.
- _____, 1986, *Umwege*, Weinheim y München, Juventa.
- MOLLENHAUER, K. y WULF, Ch., eds., 1996, *Aisthesis/Asthetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- MORO, A., 1995, "Grab, Epitaph und Friedhof. Neue Zugänge ethnologischer Familienforschung am Beispiel einer Kärntner Landgemeinde", *Historische Anthropologie*, N.º 3, pp. 112-124.
- MÜLLER, K. E. y RÜSEN, J., eds., 1997, *Historische Sinnbildung*, Reinbek, Rowohlt.

- NOHL, H., 1929, "Pädagogische Menschenkunde", en: NOHL, H. y PALLAT, L., eds., *Handbuch der Pädagogik. 2. Tomos*, Langensalza, Beltz, pp. 51-75.
- PARAGRANA, 1998, *Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 7, 1, Thema, Kulturen des Performativen.
- PLESSNER, H., 1928, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin, de Gruyter.
- PREISEDANZ, W. y WARNING, R., eds., 1976, *Das Komische*, München.
- RAULFF, U., ed., 1989, *Mentalitäten-Geschichte*, Berlin, Wagenbach.
- REHBERG, K.-S., 1990, "Zurück zur Kultur? Arnold Gehlens anthropologische Grundlegung der Kulturwissenschaften", en: BRACKERT, H. y WEFELMEYER, F., eds., *Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert*, Frankfurt, Suhrkamp, pp. 276-316.
- ROST, F., 1994, *Theorien des Schenkens*, Essen, Blaue Eule.
- ROTH, H., 1966, *Pädagogische Anthropologie, Tomo 1: Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover, Schroedel.
- _____, 1971, *Pädagogische Anthropologie, Tomo 2: Entwicklung und Erziehung*, Hannover, Schroedel.
- RÜSEN, J., 1989, *Lebendige Geschichte*, Göttingen, Vandenhoeck y Ruprecht.
- SAHLINS, M., 1985, *Islands of History*, Chicago, Chicago University Press.
- SARTRE, J. P., 1968, *Die Wörter*, Reinbek, Rowohlt.
- SCHELER, M., 1955, *Zur Idee des Menschen. Gesammelte Werke, Tomo 3*, Bern.
- _____, 1988, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bonn, Bouvier.
- SCHILLING, H., 1970, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf, Patmos.
- SCHUHMACHER-CHILLA, D., 1995, *Ästhetische Sozialisation und Erziehung*, Berlin, Dietrich Reimer.
- SONNTAG, M., 1988, *Die Seele als Politikum. Psychologie und die Produktion des Individuums*, Berlin, Dietrich Reimer.
- STIEGLITZ, H., 1970, *Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit*, Stuttgart, Enke.
- STIERLE, K. y WARNING, R., eds., 1984, *Das Gespräch*, München, Wilhelm Fink.
- _____, eds., 1996, *Das Ende*, München, Wilhelm Fink.
- STING, S., 1998, *Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- STROSS, A., 1991, *Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion*, Berlin, Dietrich Reimer.
- SÜSSMUTH, H., 1984, ed., *Historische Anthropologie. Der Mensch in der Geschichte*, Göttingen, Vandenhoeck y Ruprecht.
- UHER, J., ed., 1995, *Pädagogische Anthropologie und Evolution*, Erlangen, Erlanger Forschungen.
- VEESER, H. A., 1989, *The New Historicism*, New York y London, Routledge.
- VEYNE, P., 1990, *Geschichtsschreibung. Und was sie nicht ist*, Frankfurt, M., Suhrkamp.

WEINRICH, H., 1975, ed., *Positionen der Negativität*, München, Wilhelm Fink.

WHITE, H., 1991, *Metahistory*, Frankfurt, M., Fischer.

_____, 1994, "Der historische Text als literarisches Kunstwerk", en: CONRAD, Ch. y KESSEL, M., eds., *Geschichte schreiben in der Postmoderne*, Stuttgart, Philipp Reclam, pp. 123-157.

WIMMER, M., 1988, *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*, Berlin, Dietrich Reimer.

WIMMER, M.; Wulf, Ch. y DIECKMANN, B., eds., 1996, *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*, Frankfurt, M., Fischer.

WUKETITS, F. M., Gene, 1990, *Kultur und Moral. Soziobiologie - pro und contra*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WULF, Ch., ed., 1994, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim y Basel, Beltz.

_____, ed., 1995, *Education in Europe. An Intercultural Task*, Münster y New York, Waxmann.

_____, ed., 1996, *Das anthropologische Denken in der Erziehung 1750-1850*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

_____, ed., 1997, *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim y Basel, Beltz.

_____, ed., 1998, *Education for the 21st. Century: Commonalities and Diversities*, Münster y New York, Waxmann.

WULF, Ch. y ZIRFAS, J., eds., 1994, *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth, Ludwig Auer.

WULF, Ch., GÖHLICH, M., y ZIRFAS, eds., 2001, *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, Weinheim y München, Juventa.

WULF, Ch., y otros, 2001, *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Opladen, Leske + Budrich.

ZDARZIL, H., 1980, "Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse", en: KÖNIG, E. y RAMSENTHALER, H., eds., *Kritische Information - Erziehungswissenschaft*, München, Wilhelm Fink, pp. 267-287.

REFERENCIA

WULF, Christoph, "Historicidad, culturalidad, transdisciplinariedad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 39, (mayo-agosto), 2004, pp. 163-183.

Original recibido: enero 2004

Aceptado: febrero 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.