

HISTORIA CONCEPTUAL E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Conceptual history and History of Education

Conrad VILANOÜ I TORRANO
Universitat de Barcelona

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 35-70]

RESUMEN: Después de constatar la importancia del giro lingüístico en el campo de la historiografía se señalan las dos corrientes más importantes en el ámbito de la historia conceptual, la escuela de Cambridge y la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck. El artículo se centra en el análisis de esta segunda tendencia de la historia conceptual, vinculada a la tradición filosófica (Heidegger, Gadamer), política (Schmitt) e histórica (Dilthey) del mundo alemán. A continuación se revisa el origen y naturaleza de la Historia de la Pedagogía, surgida al abrigo de la clásica Historia de las Ideas, que dio paso después de la Segunda Guerra Mundial a una Historia Social de la Educación. Finalmente, se propone una Historia de la Educación conceptual que, además de prestar atención a los distintos estratos conceptuales que incluyen los diferentes términos, sea sensible a los aspectos intelectuales y culturales a través de un retorno a los discursos y a las narrativas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Historia conceptual, *Begriffsgeschichte*, Historia de la Pedagogía, Historia de la Educación, discursos, narrativas.

ABSTRACT: After noting the importance of linguistic turn in the field of historiography, the two leading currents in the field of conceptual history are identified, the Cambridge school and Reinhart Koselleck's *Begriffsgeschichte*. The paper focuses on the analysis of the latter trend in conceptual history, linked to the philosophical (Heidegger, Gadamer), political (Schmitt) and historical (Dilthey) tradition within the German academic community. The paper then reviews the origin and nature of the History of Pedagogy, which arose as part of the classic History of Ideas and later gave rise, after the Second World War, to a Social History of Education. Finally, a conceptual History of Education is proposed that, in addition to addressing the various conceptual strata included in the different terms, also takes into account the intellectual and cultural aspects through a return to discourses and pedagogic narratives.

KEY WORDS: Conceptual history, *Begriffsgeschichte*, History of Pedagogy, History of Education, discourses, narratives.

Todos los conceptos en los que se resume semióticamente un proceso completo se escapan a la definición; sólo es definible aquello que no tiene historia (Nietzsche)

1. Introducción

DE ENTRADA, conviene una aclaración previa ya que no se puede hablar de historia conceptual en un sentido unívoco porque, de la misma manera que ocurre con el ser, el concepto es una realidad plurívoca que se dice de muchas maneras. Además, el concepto afecta genéricamente a diversos campos del saber, de modo que la historia conceptual se ha extendido desde la filosofía —donde surgió— a áreas afines como la política y la historia. A grandes rasgos, podemos decir que en sentido restrictivo el análisis conceptual se caracteriza por el tratamiento histórico de los conceptos, mientras que en sentido amplio muestra su vocación por los discursos. Nos encontramos, pues, ante un movimiento historiográfico surgido en distintas latitudes al socaire de la rehabilitación del lenguaje y que fomenta la atención por los conceptos, hasta el punto de que existen propuestas a favor de la elaboración de un lexicón europeo en el que se recojan, desde una perspectiva histórico-comparada, los principales conceptos políticos y sociales de nuestro continente¹.

Es sabido que después de Bertrand Russell y del neopositivismo, se consumó el llamado giro lingüístico (*linguistic turn*), expresión acuñada por Gustav Bergmann y divulgada por Richard Rorty (1967) y que ha hecho fortuna hasta consolidarse como un referente de cita ineludible en el panorama del pensamiento actual. Desde una perspectiva histórica, el giro lingüístico —haciéndose eco de los «juegos del lenguaje» de Wittgenstein— se ha caracterizado por destacar el papel del lenguaje en la elaboración de los discursos y, por tanto, en la manera de escribir la historia por la que se interesaron, a partir de los años cincuenta, los filósofos que acabaron por promover un «giro narrativo» que también ha afectado a la historia². Ahora bien, la historia conceptual exige un paso previo ya que antes de proceder a revisar los discursos fija su atención en los conceptos no buscando su definición correcta sino su despliegue histórico. En este sentido, la historia conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente al

¹ HÖLSCHER, L.: «Hacia un diccionario histórico de los conceptos políticos europeos. Aportación teórica y metodológica de la Begriffsgeschichte», *Ayer*, 53 (2004) (1), pp. 97-108.

² Entre los estudios que han abordado la influencia del «giro lingüístico» sobre la Historia, citamos los siguientes: VANN, R. T.: «El gir lingüístic: Història i teoria i *History and Theory*, 1960-1975», en *Les raons del passat. Tendències historiogràfiques actuals*, Catarroja, Afers, 1998, pp. 105-145 y NOIRIEL, G.: *Sobre la crisis de la Historia*, Madrid, Cátedra/Frónesis (Universitat de València), 1997, pp. 126-149. Respecto a la incidencia del giro lingüístico sobre la Historia de la Educación, véase COHEN, S.: «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (HSE/RHÉ), 3, 2 (1991), pp. 237-248 y VIÑAO, A.: «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo», *Anales de Pedagogía*, 14 (1996), pp. 157-214.

tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Así pues, al referirse a la doble dimensión sincrónica y diacrónica, la historia conceptual ras-trea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje³.

Si tenemos en cuenta que la historia conceptual es una consecuencia del giro lingüístico podemos estimar que existen —como mínimo— dos grandes navegaciones que responden, respectivamente, a la filosofía analítica (Austin, Searle) que ha triunfado en el mundo anglosajón y a la filosofía continental europea, representada en este caso por la hermenéutica (Heidegger, Gadamer) que puso de manifiesto que las palabras tienen vida propia y que los conceptos dibujados por estas palabras son igualmente protagonistas de una historia que queda traicionada cuando se ofrece una imagen fija. De hecho, cada una de estas filosofías —la analítica y la hermenéutica— es responsable de la existencia de dos núcleos importantes en el ámbito de la historia conceptual, a saber, la escuela de Cambridge (John G. A. Pocock, Quentin Skinner) y la *Begriffsgeschichte* de Rheinart Koselleck, que en 1972 sentó plaza definitiva en la Universidad de Bielefeld para fundar tres años más tarde el *Zentrum für Interdisziplinäre Forschung* a modo de laboratorio de historia conceptual. Mientras la escuela de Cambridge se hace eco de los actos de habla (*speech acts*) y destaca el sentido pragmático de los textos, el planteamiento de la *Begriffsgeschichte* privilegia la semántica histórica y su compleja articulación a través de los diferentes estratos temporales⁴.

Aunque en ocasiones se han presentado ambas tendencias —la anglosajona y la germana— de una manera un tanto opuesta, cosa lógica si recordamos los enfrentamientos que mantuvieron en su momento Skinner y Koselleck, lo cierto es que existen propuestas que apuestan por la complementariedad entre los dos programas. Así, por ejemplo, ambas corrientes confluyen en el HPSCG (*History of Political and Social Concepts Group*) que se fundó en Londres el año 1998 y que desde aquel año convoca un congreso anual que en 2003 tuvo lugar en España, al ser organizado por el área de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos de la Universidad del País Vasco⁵.

Por más que la historiografía francesa se ha mostrado reacia a aceptar las consecuencias metodológicas del giro lingüístico y a interesarse por el estudio de las ideas, esta tendencia —después de la irrupción de la historia de las mentalidades—

³ «Así pues, la historia conceptual clarifica también la diversidad de niveles de los significados de un concepto que proceden cronológicamente de épocas diferentes. De este modo va más allá de la alternativa estricta entre sincronía y diacronía, remitiendo más bien a la simultaneidad de lo anacrónico, que pueda estar contenida en un concepto» (KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 123).

⁴ Una aproximación a la escuela de Cambridge puede encontrarse en VALLESPIN, F.: «Giro lingüístico e historia de las ideas: Q. Skinner y la Escuela de Cambridge», en ARAMAYO, R. R.; MUGUERZA, J. y VALDECANTOS, A. (comps.): *El individuo y la historia. Antinomias de la herencia moderna*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 287-301.

⁵ Una descripción del movimiento de la HPSCG (*History of Political and Social Concepts Group*), con su génesis y evolución, puede encontrarse en FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J.: «Historia de los conceptos. Nuevas perspectivas para el estudio de los lenguajes políticos europeos», *Ayer*, 48 (2002), pp. 331-364.

parece que se ha corregido definitivamente⁶. En esta dirección, y en el mundo francófono, también se detecta un interés por el estudio de los conceptos tal como confirman los trabajos de Jacques Guilhaumou director del *Dictionnaire des usages socio-politiques, 1770-1815* (París, 1985-2003), los esfuerzos de Pierre Rosanvallon para configurar una historia conceptual de lo político⁷ y las aportaciones de Lucien Jaume que ha acuñado el neologismo de *ideopraxia* que se ha de entender como «la puesta en práctica de un pensamiento político al que, para llegar a comprenderlo, no se le puede separar de sus condiciones concretas de formulación»⁸. Por su parte, en Italia los trabajos de Sandro Chignola y Giuseppe Duso se han convertido en estudios de obligada referencia, polarizándose un centro sobre historia conceptual en la Universidad de Padua. En líneas generales, se puede afirmar que la historia conceptual afecta a buena parte del mundo occidental, por lo que constituye un movimiento internacional instalado sólidamente en Europa y América y que, incluso, se proyecta hacia Asia. De manera paralela, se celebran continuamente jornadas y sesiones sobre la semántica histórica que pretenden clarificar los mapas cognitivos correspondientes a las distintas geografías lingüísticas⁹.

Tampoco España ha quedado al margen de este interés conceptual que está afectando a todas las ciencias sociales. En nuestro país filósofos como José Luis Villacañas (Universidad de Murcia) y Faustino Oncina Coves (Universidad de Valencia) e historiadores como Javier Fernández Sebastián (Universidad del País Vasco) centraron su atención, desde comienzos de la década de los noventa, en la historia conceptual. Precisamente uno de los primeros logros de la historia conceptual en España ha sido el *Diccionario político y social del siglo XIX español* (DPS), que han dirigido los profesores Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes, que se ha de completar con una segunda entrega referida al siglo XX¹⁰. A estas

⁶ En este sentido cabe destacar el libro de François DOSSE, *La marche des idées. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle* (París, Éditions La Découverte, 2003) que además de dilucidar lo que representa la figura del «intelectual», abarca las diferentes facetas de una historia intelectual que ha ido sustituyendo a la tradicional historia de las ideas. Dosse también desarrolla una crítica a la historia de las mentalidades en el sentido que reflejan las divisiones entre los distintos grupos sociales. Después de una primera parte dedicada a la historia de los intelectuales, en la segunda aborda la historia intelectual desde una amplia perspectiva refiriéndose —entre otros aspectos— a la historia de las ideas en el mundo anglosajón (Arthur Lovejoy), a la escuela de Cambridge (Pocock y Skinner), a la historia conceptual francesa (Rosanvallon y Guilhaumou), para concluir con la *Begriffsgeschichte* (Koselleck).

⁷ ROSANVALLON, P.: *Por una historia conceptual de lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003. [Este texto corresponde a la lección que dictó en la inauguración de la cátedra de Historia Moderna y Contemporánea de Ciencia Política, en el Collège de France el 28 de marzo de 2002].

⁸ JAUME, L.: «El pensamiento en acción: por otra historia de las ideas políticas», *Ayer*, 53 (2004) (1), p. 112.

⁹ Entre las obras colectivas que confirman esta dimensión global de la historia conceptual citamos las siguientes: HAMPsher-MONK, I.; TILMANS, K. y VAN VREE, F.: *History of concepts: comparative perspectives*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1998 y BÖDEKER, H.-E. (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*, Göttingen, Wallestein Verlag, 2002.

¹⁰ Entre nosotros destaca el *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza, 2002, 772 páginas. Esta obra es resultado de una ambiciosa iniciativa conjunta entre la Universidad del País Vasco y la Universidad Complutense de Madrid, incluyendo una selección de 104 términos, considerados como los más representativos del vocabulario político y social español del siglo XIX. La obra que parte del año 1808 sigue el modelo del GG alemán, si bien el volumen correspondiente al siglo XX se encuentra en preparación, habiéndose ya elegido los términos que incluirá.

alturas, tampoco podemos silenciar la aparición en Murcia el año 1998 de *Res publica*, revista de la historia y el presente de los conceptos políticos, surgida poco después de celebrarse el año anterior el I Seminario Internacional de Historia de los Conceptos y Filosofía Política¹¹.

Si bien no podemos describir con detalle el proceso de su recepción en España, bueno será que indiquemos que la aclimatación de la historia conceptual se inició después de la caída del muro de Berlín (1989) y de la desintegración de la Unión Soviética (1991), siendo Joaquín Abellán uno de los primeros en dar cumplida cuenta de sus principales características¹². Sin embargo, la gran puerta de entrada de la historia conceptual fue la tardía traducción el año 1993 de *Futuro pasado* de Reinhart Koselleck, una obra que había aparecido en 1979. De hecho, tal retraso no ha de extrañar si tenemos en cuenta que *Verdad y método* —la emblemática obra de Gadamer— publicada en 1960 también tuvo que esperar varios años, hasta 1977, para que se tradujese al español. Además, el volumen segundo de esta obra incluía el trabajo «La historia del concepto como filosofía» (1970) en el que Gadamer defiende la tesis de que el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje, con lo que adquieren relevancia la palabra y el concepto. Gadamer se refiere a una historia conceptual aplicada a la filosofía, en la que cobra todo su relieve el concepto entendido como «la palabra precisa, acotada unívocamente en su significado». Sin embargo, apostilla Gadamer, todos «saben que no es posible un lenguaje terminológico que sea similar a la exactitud del cálculo con símbolos matemáticos», por lo que la acreditación del lenguaje filosófico exige «aclarar el encubrimiento del origen de las palabras filosóficas, para mostrar la legitimidad de nuestros planteamientos»¹³.

A fin de cuentas, la *Begriffsgeschichte* alemana fue al principio una *Begriffssphilosophie* y sólo a partir de los años sesenta cristalizó, gracias a los esfuerzos de Reinhart Koselleck, Werner Conze y Otto Brunner, en el monumental *Geschichtliche Grundbegriffe [GG]* sobre conceptos históricos fundamentales, obra recientemente concluida después de treinta años de iniciada que empezó a considerar la historia conceptual como una empresa metodológicamente independiente de la filosofía¹⁴. De suyo, el *GG* aborda a lo largo de sus nueve extensos volúmenes

¹¹ Esta revista ha dedicado dos números monográficos a la historia conceptual, en concreto, el n.º 1 (1998) se refería al problema de la historia conceptual y el n.º 11-12 (2003) al tema «Historia de las ideas, historia de los conceptos».

¹² Joaquín Abellán fue uno de los pioneros en divulgar los principios de la historia conceptual en el I Congreso de la Asociación de Historia Social, reunido en Zaragoza durante el mes de septiembre de 1990. En aquella ocasión, se refirió a las relaciones entre la Historia de los conceptos y la Historia Social, con amplias referencias al diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe (GG)*. ABELLÁN, J.: «Historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*) e Historia Social. A propósito del diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe*», en CASTILLO, S. (coord.): *La Historia social en España. Actualidad y perspectivas. Actas del I Congreso de la Asociación de Historia Social*, Madrid, Siglo XXI editores, 1991, pp. 47-63. También se publicó, en versión más reducida, en la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* (Valparaíso), XIV (1991), pp. 277-289.

¹³ GADAMER, H.-G.: «La historia del concepto como filosofía», *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1992, vol. II, p. 87.

¹⁴ *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland [Conceptos históricos fundamentales. Léxico histórico del lenguaje político-social en Alemania]* (Stuttgart, Klett-Cotta, 1972-1997). El programa del *GG* estaba dirigido a identificar tres tipos de conceptos sociales y políticos, cada uno de ellos definido en relación a su uso actual en alemán: 1) conceptos con

los conceptos que constituyen vocabularios especializados, campos semánticos o dominios lingüísticos del lenguaje político y social empleado en Europa durante la *Sattelzeit* o *Schwellenzeit*, es decir, aquel período que a modo de cesura epocal produjo una honda mutación conceptual entre 1750 y 1850¹⁵.

Igualmente, parece oportuno que nos refiramos —siquiera escuetamente— a otras dos obras colectivas de gran envergadura. En concreto, y al margen del ya citado *Geschichtliche Grundbegriffe* que ha sido tildado de exaltar la elite cultural, anotamos el *Historisches Wörterbuch der Philosophie [Diccionario de filosofía de principios históricos]* (comenzado en Basilea el año 1971 y representado por las siglas HPW) y el *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich, 1680-1820 [Manual de conceptos político-sociales en Francia, 1680-1820]*, obra iniciada en Múnich el año 1985 de la que se han publicado veinte volúmenes¹⁶. Mientras que el GG y el *Handbuch* se ocupan de la historia de los conceptos políticos y sociales, el HWP centra su atención en la historia de los conceptos filosóficos considerados como parte de la historia interna de la filosofía. Por consiguiente, esta última obra —el HWP— no contextualiza los términos que define, cosa que sí hacen el GG y el *Handbuch*.

En realidad, la historia de los conceptos se remonta a la Alemania de postguerra, cuando en ciertos ambientes intelectuales —vinculados, y sería estúpido negarlo, a cenáculos académicos que habían confraternizado con el nazismo—¹⁷ surgió,

un uso prolongado en el tiempo, como «democracia»; 2) conceptos como «sociedad civil», cuyo significado debe ser reconstruido a partir de sus significados precedentes; 3) neologismos, como «cesarismo», «fascismo» o «marxismo-leninismo», acuñados en el curso de cambios revolucionarios que ellos mismos ayudaron a moldear o interpretar. Con referencia a cuestiones pedagógicas, este diccionario incluye las siguientes entradas de indudable interés histórico-educativo: Vol. I, *Bildung*, pp. 508-551 (Rudolf Vierhaus); Vol. III, *Menscheit, Humanität, Humanismus*, pp. 1063-1128 (Hans Erich Bödeker); Vol. IV, *Pädagogik*, pp. 623-647 (Wilhelm Roessler); Vol. V, *Säkularisation, Säkularisierung*, pp. 789-829, (Hermann Zabel); Vol. VII, *Zivilisation, Kultur*, pp. 679-774 (Jörg Fisch). Las distintas entradas están repartidas alfabéticamente en los siete primeros volúmenes, mientras que los dos restantes introducen expresiones alemanas, francesas e inglesas no desarrolladas, señalando a continuación lugares específicos del diccionario donde encontrar referencias. Así, por ejemplo, *Erziehung* que no figura como entrada específica, remite a diversos conceptos que sí que están recogidos en el GG.

¹⁵ Este concepto —que puede traducirse por «tiempo silla», «tiempo a caballo»— ha recibido diversas críticas ya que identifica la historia de Alemania con lo sucedido en otros lugares, sin tener en cuenta que las transformaciones lingüísticas y los cambios estructurales superaron las fronteras germanas. En consecuencia, desarrollos parecidos ocurrieron en otros lugares, pudiendo haber diferido igualmente los límites cronológicos. Una aproximación a esta dinámica se puede encontrar en Elías José PALTÍ en su artículo «Koselleck y la idea de Sattelzeit. Un debate sobre la modernidad y temporalidad», *Ayer*, 53 (2004), pp. 63-74.

¹⁶ El lector encontrará una descripción de estos tres diccionarios alemanes en RICHTER, M.: «Asignando a la Begriffsgeschichte su lugar en la historiografía del pensamiento político», *Historia Contemporánea*, n.º 27 (2003) (II), pp. 455-463. Felizmente estos diccionarios no son infrecuentes en nuestras bibliotecas universitarias, en especial el GG, que podemos encontrar en las Facultades de Humanidades, Filosofía e Historia principalmente.

¹⁷ En la Alemania de la segunda postguerra se sintió la necesidad de reconstruir el proceso de la modernidad que condujo a la experiencia nazi. En aquel contexto surgió el Instituto Alemán para la Historia de la época nacionalsocialista. Tal como Koselleck comenta este Instituto tendió en 1970 a hacerse cargo de la historia del tiempo presente (*Zeitgeschichte*), para lo cual se creó el correspondiente Instituto (*Institut für Zeitgeschichte*). Aparte de esta ascendencia, nadie puede poner en duda la implicación con el nazismo de Heidegger, Carl Schmitt y Gadamer, sin olvidar tampoco que Otto Brunner y Werner Conze —promotores junto a Koselleck del GG— estuvieron al corriente de pago de su cuota de afiliación al Partido Nacionalsocialista alemán hasta el mes de mayo de 1945. Aunque no

agotada la vía de la historia de las ideas (*Geistesgeschichte*), la necesidad de proceder a una clarificación y definición de los conceptos que se utilizaban en el campo de las ciencias humanas. De ahí que uno de los primeros objetivos de la historia conceptual fuese la elaboración de diccionarios, a cuya tarea contribuyeron un buen número de estudiosos deseosos de recobrar el sustrato de experiencia histórica concreta que esconden los distintos estratos del tiempo que configuran el sentido semántico de los conceptos.

Obviamente en un artículo de las características del presente no podemos abordar todas las corrientes y modalidades de la historia conceptual que ofrece un rico panorama para ulteriores desarrollos intelectuales. Por diversas razones vamos a centrar nuestro análisis en la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck que consideramos un proteico germen que puede vivificar a la Historia de la Educación. De un lado, porque nos sitúa en la perspectiva filosófica continental y nadie puede negar la influencia que el pensamiento alemán (Krause, Dilthey, Natorp) ha ejercido sobre la pedagogía española. Por otra parte, la Historia de la Educación procede de la antigua Historia de la Pedagogía que heredaba los principios de la vieja historia de las ideas que se fraguó en torno al idealismo y al historicismo¹⁸. Igualmente, sería poco inteligente por nuestra parte no prestar atención a la influencia que ha ejercido en España la filosofía de H.-G. Gadamer, uno de los propulsores de la hermenéutica que tanta influencia ejerce sobre la pedagogía contemporánea¹⁹. No ha de extrañar, pues, que en 1993 —fecha de la versión española de *Futuro pasado*— apareciese un breve texto —escrito por Koselleck y Gadamer— titulado *Historia y Hermenéutica*, publicación que confirmaba que el «giro hermenéutico» —que ya había penetrado en la filosofía hispana de la mano de Emilio Lledó— también afectaba al campo de la historia²⁰.

Tampoco podemos olvidar que la *Begriffsgeschichte* ejerce una gran influencia en Latinoamérica, justamente cuando se acaba de celebrar el I Seminario Internacional

seremos nosotros los que exoneremos a todos estos intelectuales de su vinculación al nazismo, no podemos olvidar el reciente caso de Günter Grass que ha puesto sobre el tapete otra vez el difícil camino (*Sonderweg*) de la historia de la Alemania contemporánea. En cualquier caso, Faustino ONCINA COVES en varios de sus trabajos ha insistido en examinar el trasfondo conservador de la *Begriffsgeschichte*, por ejemplo, en «Experiencia y política en la historia conceptual», *Res publica*, 1 (1998), pp. 103-119.

¹⁸ «Los antecedentes remotos de la práctica que Koselleck y su entorno ponen en juego se hallan, más bien, en la vieja *Geistesgeschichte* o historia intelectual alemana, pasada luego por el tamiz de la hermenéutica del siglo XIX y conectada finalmente con una historia social que atiende a las realidades extralingüísticas y extraconceptuales que determinan las acciones» (GÓMEZ RAMOS, A.: «Koselleck y la *Begriffsgeschichte*. Cuando el lenguaje se corta con la historia», introducción a KOSELLECK, R.: *Historia/Historia*, Madrid, Trotta, 2004, p. 11).

¹⁹ ESTEBAN ORTEGA, J.: *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002 y VILANOU, C.: «La formación entre la tradición y la diferencia: humanismo, hermenéutica y diálogo», *Revista de Ciencias de la Educación*, 202 (abril-junio 2005), pp. 255-277.

²⁰ KOSELLECK, R. y GADAMER, H.-G.: *Historia y hermenéutica*. Introducción de José Luis Villacañas y Faustino Oncina, Barcelona, Editorial Paidós-ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1997. Esta obra incluye la *laudatio* que hizo Koselleck de Gadamer el 16 de febrero de 1985 en la Universidad de Heidelberg, con motivo de su octogésimoquinto aniversario, que fue respondida por el mismo Gadamer. A pesar del tono festivo y amistoso del encuentro, saltó la polémica en el sentido que Koselleck sostiene que su *Histórica* —esto es, su teoría de la historia que estudia las condiciones de posibilidad de las historias— no puede ser tratada como un subcaso de la hermenéutica, afirmación que no fue compartida plenamente por Gadamer en su parlamento de agradecimiento, punto sobre el que volveremos más adelante.

de Historia Conceptual comparada del mundo iberoamericano²¹. En esta directriz, la existencia de redes en la historia conceptual e intelectual —por ejemplo, el RIAHPCI (Red Iberoamericana de Historia Político-Conceptual e Intelectual)— demuestra la vitalidad de esta corriente historiográfica y su dependencia respecto a la *Begriffsgeschichte*, habida cuenta de que algunos de sus promotores como el argentino Elías Palti y el español Javier Fernández Sebastián siguen los pasos de Reinhart Koselleck. Por todos estos motivos, hemos decidido centrar nuestro análisis sobre las relaciones entre historia conceptual e Historia de la Educación desde la perspectiva de la *Begriffsgeschichte*, cosa que nos obligará a tratar con cierto detenimiento el pensamiento de Reinhart Koselleck, dejando para otra ocasión los posibles puentes y conexiones que otras corrientes (como la anglosajona de la escuela de Cambridge, por ejemplo) puedan mantener con la Historia de la Educación.

2. Koselleck y la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*)

Entre el espectro de contribuciones que inciden en el campo de la historia conceptual —que en sentido genérico puede ser considerada una especie de paradigma o corriente histórica— destaca la *Begriffsgeschichte* que constituye una de las novedades que han surgido con fuerza en el panorama de los estudios históricos, debiendo su éxito en buena medida a las aportaciones de Reinhart Koselleck (1923-2006)²². Aunque no podemos referirnos con amplitud a su biografía, ni tampoco a su trayectoria intelectual, conviene destacar que se formó en Heidelberg de una manera interdisciplinar, al lado de un historiador como Werner Conze y de un filósofo del fuste de Hans-Georg Gadamer. Además contó con el asesoramiento de un teórico de la política como Carl Schmitt quien orientó su tesis doctoral *Crítica y*

²¹ Este Seminario, bajo la dirección del profesor Javier Fernández Sebastián, tuvo lugar los días 10 y 11 de abril de 2006 en Madrid y reunió a los coordinadores del proyecto de investigación «El mundo atlántico como laboratorio conceptual (1750-1850). Bases para un Diccionario histórico del lenguaje político y social en Iberoamérica» (Iberconcepts). El principal objetivo de este proyecto —detrás del cual se detecta la presencia de la Red Iberoamericana de Historia Político-Conceptual e Intelectual— estriba en desarrollar un estudio sistemático comparado de la transformación de los conceptos políticos básicos en los países de habla española y portuguesa a ambos lados del Atlántico, empezando por ese período histórico crucial que va de las reformas ilustradas hasta la consolidación de las primeras revoluciones liberales, arco temporal que coincide con la *Sattelzeit* de Reinhart Koselleck.

²² Con ocasión de su reciente fallecimiento se publicaron en la prensa diversas crónicas de urgencia sobre su contribución a la historia. Nacido en Görlitz en 1923, ejerció su magisterio en Bristol y Heidelberg donde estudió Historia, Filosofía, Derecho Constitucional y Sociología. Después de su tesis doctoral *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués* (1959), ha publicado dos obras bien significativas: *Futuro pasado* (1979) y *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia* (2000). Finalmente en 1972 recaló en la joven Universidad de Bielefeld, donde se especializó en Teoría de la Historia fundando el año 1975 el *Zentrum für Interdisziplinäre Forschung* a modo de laboratorio de historia conceptual. Aproximaciones al perfil y trayectoria de Reinhart Koselleck se pueden encontrar en RUIZ-DOMÉNEC, J. E.: «Reinhart Koselleck: el reto del federalismo», en *Rostrros de la Historia. Veintiún historiadores para el siglo XXI*, Barcelona, Península, 2000, pp. 209-223; SPRINGBORG, P.: «Algunas premisas de la Historia de los conceptos (Begriffsgeschichte). Modernidad y conciencia histórica», *Historia Contemporánea*, 27 (2003), pp. 465-504 y LOZANO, J.: «Reinhart Koselleck. Articulando la historia sobre el tiempo», *Revista de Occidente*, 282 (noviembre de 2004), pp. 117-125.

crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués (1959)²³, si bien no pudo constar como director por haber sido apartado de la docencia universitaria por su implicación con el nazismo²⁴.

En virtud de estos ascendentes se ha presentado la *Begriffsgeschichte* de Koselleck, al enfatizar la importancia de la comprensión (*Verstehen*), como la mejor herencia del relativismo alemán de comienzos del siglo XX (Weber, Schmitt, etc.)²⁵. Con todo, no acaban aquí las dependencias porque nuestro protagonista también recibió el influjo de Heidegger con su análisis existencial del *Dasein*, que fundamenta la historicidad del hombre en cuanto ser finito, y de Kart Löwith con su visión de la historia moderna que, al centrarse en la idea de progreso, se presenta como el resultado de la secularización de la escatología cristiana²⁶. Justamente esta secularización ha comportado la aparición de la aceleración como categoría post-cristiana de manera que, después de la Revolución Francesa, los intervalos históricos se acortan como signo premonitorio de la redención de este mundo, aspecto que afectó decididamente a las filosofías de la historia del siglo XIX²⁷. Es evidente que Koselleck no sólo se interesa por la teoría y metodología de la historia, sino que también ha dedicado sus trabajos a la investigación histórica, presentando el año 1967 su tesis de habilitación sobre la historia de Prusia que se ha convertido en un clásico sobre el tema²⁸. De hecho, su conocimiento sobre la historia de la Alemania contemporánea permitió que participase —junto a Louis Bergeron y

²³ El año 1965 la editorial Rialp tradujo esta obra, de la cual ahora se anuncia una nueva versión con estudio introductorio y revisión técnica de la traducción de Julio Pardos, que se publicará en régimen de coedición entre la Universidad Autónoma de Madrid y Editorial Trotta. Igualmente esta segunda versión incluirá como novedad el artículo «Crisis» que Koselleck publicó en el *Geschichtliche Grundbegriffe* (GG), cuya traducción llevará a cabo el profesor Jorge Pérez de Tudela.

²⁴ Carl Schmitt publicó en 1932 *Der Begriff der Politischen*, obra que presenta la guerra como la realidad extrema de la enemistad que marca el interés de Koselleck por los conceptos políticos. En efecto, los conceptos poseen una dimensión polémica que incide sobre los relatos y las acciones históricas en el ámbito de la política, lo cual constituye una de las características de la historia conceptual. Recordemos aquí las palabras de Schmitt: «También aquí son posibles numerosas formas y grados dentro del carácter polémico, pero siempre resulta reconocible la condición esencialmente polémica de la formación de los conceptos y términos políticos. De este modo cuestiones terminológicas se convierten en instancias altamente politizadas; una palabra, una forma de expresarse, puede constituir al mismo tiempo un reflejo, una señal, una caracterización y hasta un arma de la confrontación hostil» (*El concepto de lo político*, Madrid, Alianza, 1991, p. 61).

²⁵ RIVERA GARCÍA, A.: «Relativismo e historia de los conceptos políticos», *Daimon, Revista de Filosofía*, n.º 24 (2001), pp. 93-110. Este autor abunda en la idea que Koselleck, siguiendo a Weber, plantea la reflexión histórica desde un determinado punto de vista: el del presente del investigador, lo cual confiere al trabajo histórico una dimensión abierta y no clausurada.

²⁶ Aunque se hace imposible rastrear todos los estratos intelectuales que determinan el universo mental de Koselleck citamos los siguientes, a sabiendas que no agotamos la cuestión: antropología kantiana con sus categorías espacio-temporales, hermenéutica romántica (Schleiermacher), escuela histórica (Ranke, Droysen, Dilthey), existencialismo heideggeriano y hermenéutica gadameriana.

²⁷ LÖWITH, K.: *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*, Madrid, Aguilar, 1973. Hay que destacar que Reinhart Koselleck prologó la obra de K. LÖWITH: *Mi vida en Alemania antes y después de 1933. Un testimonio*, Madrid, Visor, 1992.

²⁸ Su tesis de habilitación (*Preussen zwischen Reform und Revolution*) analiza el fracaso de los reformadores prusianos para organizar una sociedad civil coherente, planteamiento que ha servido a José Luis VILLACANA —uno de los introductores de la historia conceptual en España— para elaborar su libro *La Nación y la Guerra. Confederación y hegemonía como formas de concebir Europa* (Murcia, Res publica, 1999).

François Furet— en la redacción el año 1969 del volumen sobre *La época de las revoluciones europeas, 1780-1848*, en cuya colaboración dejó constancia de sus concepciones historiográficas²⁹.

Un tanto metafóricamente se ha dicho que de la misma manera que Gadamer urbanizó la provincia heideggeriana, Koselleck ha urbanizado la provincia schmittiana³⁰. Justamente Reinhart Koselleck ha asumido la historicidad del ser-ahí (*Dasein*) que gracias a la filosofía heideggeriana se singularizó como genuina distinción ontológica del ser humano. Además, Gadamer demostró que el lenguaje —la casa del ser, según Heidegger— no es un simple producto del individuo, sino que es histórico y cultural por naturaleza hasta el punto de constituir las matrices —las tradiciones— en las que viven los individuos. Por consiguiente, la historia debe estar atenta a la historicidad (*Geschichtlichkeit*) y lingüística (*Sprachlichkeit*), aspectos que se configuran a modo de dos grandes categorías antropológicas. De tal suerte que Koselleck no basa su historia conceptual en la sociología —tal como hizo la historia social (*Sozialgeschichte*)— sino en la antropología con lo que se produce una especie de retorno a Kant y a sus categorías espacio-temporales³¹. Se acentúa así un «giro antropológico» según el cual el «hombre» (*Mensch*), en cuanto ser conflictivo, se ve envuelto una y otra vez en historias, historias en plural que conviene que no queden integradas en ese singular colectivo de la Historia (*Die Geschichte*) que se impuso en la modernidad (*Neuzeit*), un tiempo nuevo en que «las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas»³².

Si Dilthey realizó una crítica de la razón histórica (*Kritik der historischen Vernunft*) completando la arquitectónica kantiana, Koselleck —en una especie de nueva empresa crítica— se ha preguntado por las condiciones de posibilidad de la historia, lo cual le ha llevado a desarrollar —al igual que Droysen—³³ una crítica

²⁹ BERGERON, L.; FURET, F. y KOSELLECK, R.: *La época de las revoluciones europeas, 1780-1848*, Madrid, Siglo XXI, 1976 [Koselleck se responsabilizó de la redacción de los capítulos 7 al 10, abordando la dinámica histórica europea a partir del Congreso de Viena (1814-1815)]. En los capítulos redactados por Koselleck se deja constancia de la distancia abierta entre el pasado y el futuro por la irrupción de los proyectos histórico-filosóficos que confiaban en el progreso generándose un estado de opinión favorable a la emancipación política de los ciudadanos, en un contexto social presidido por la idea de aceleración que si bien surgió con la Revolución Francesa de 1789 se consumó definitivamente con la Revolución de 1848.

³⁰ Con relación a esta urbanización del territorio schmittiano, puede verse GARCÍA, R.: «Historia de los conceptos y filosofía política en Carl Schmitt», *Res publica*, 1 (1998), pp. 73-86.

³¹ «Mi tesis es de entrada la siguiente: tanto el espacio como el tiempo pertenecen, dicho categóricamente, a las condiciones de posibilidad de la historia. Pero también el “espacio” mismo tiene una historia. El espacio es algo que hay que presuponer metahistóricamente para toda la historia posible y, a la vez, algo historiable porque se modifica social, económica y políticamente» (KOSELLECK, R.: *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 2001, p. 97).

³² KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, p. 343.

³³ La expresión «Histórica» (*Historik*) no constituye ninguna novedad, ya que fue empleada por DROYSEN (1808-1884) en los cursos sobre metodología y teoría de la historia que impartió entre 1852 y 1857. Hay sendas ediciones, aunque incompletas, de estas lecciones, tanto en castellano (*Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*, Barcelona, Editorial Alfa, 1983) como en catalán (*Histórica. Sobre enciclopèdia i metodologia de la història*, Barcelona, Edicions 62, 1986). Con relación a la Histórica de Droysen puede verse: «La *Historik* de Droysen: la escritura histórica como ciencia burguesa», en WHITE, H.: *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992, pp. 103-121 y NAVARRO PÉREZ, J.: «La contribución de J. G. Droysen a la filosofía de la historia y a la hermenéutica», *Estudios Filosóficos*, 146 (2002), pp. 39-67.

de la razón histórica, esto es, una Histórica³⁴. Aunque pueda parecer un simple juego de palabras cuando nos referimos a la Histórica (*Historik*) de la Historia, en realidad nos estamos preguntando a la manera kantiana por sus condiciones de posibilidad. Desde esta perspectiva la Histórica adquiere la dimensión de ser una Teoría de la Historia o, si se quiere, una Meta-historia que «inquieta aquellas pretensiones, fundadas teóricamente, que deben hacer inteligible por qué acontecen historias, cómo pueden cumplimentarse y, asimismo, cómo y por qué se las debe estudiar, representar o narrar»³⁵. Por ello, la Histórica (*Historik*) constituye una Meta-historia, una ciencia histórico-reflexiva entendida como reconstrucción trascendental de los criterios formales del actuar histórico, esto es, una epistemología de la historia con ambiciones extratextuales, una especie de determinación meta-histórica que apunta a la finitud del hombre en su temporalidad destacada por la filosofía de Heidegger que, además de remarcar la historicidad del *Dasein*, enfatiza la importancia de la espacialidad histórica como cooriginaria con su ser-en-el-mundo (*In-der-Welt-sein*).

Bajo la influencia de Martin Heidegger y Carl Schmitt, Koselleck recurre a cinco categorías bipolares de pares antitéticos que, en su función de categorías trascendentales de una ontología de lo finito, abren el camino a la historicización de la experiencia del tiempo. En efecto, tras el planteamiento heideggeriano del ser para la muerte que genera el binomio «tener que morir» y «poder matar», Koselleck detecta otra oposición —esta vez ya resaltada por Carl Schmitt— de «amigo» y «enemigo». En conjunto, Koselleck —que aquí también recibe la influencia de Goethe y Hannah Arendt— establece cinco parejas antitéticas que condicionan la Histórica: «Amigo y enemigo, padres e hijos, alternancia de generaciones, antes o después, las tensiones entre arriba y abajo así como las tensiones entre interno y externo o bien entre secreto y público siguen siendo constitutivas de la formación, del desarrollo y de la eficacia de las historias»³⁶.

Sin embargo, para que estas historias sean posibles se necesita, además de estas cinco categorías prelingüísticas y extralingüísticas, la hermenéutica que posibilita la comprensión y la transmisión histórica. «Así pues, la hermenéutica, antes de todas las diferenciaciones científicas y aplicaciones metódicas, es primordialmente la doctrina de la inserción existencial en lo que se puede denominar historia (*Geschichte*), posibilitada y transmitida lingüísticamente»³⁷. Mientras que la Histórica remite a nexos de acciones, a formaciones de finitud en un ámbito extralingüístico, la hermenéutica remite a su comprensión, con lo cual los procesos históricos —campo que depende de la Histórica— tienen mayor importancia que los textos. Por tanto, Koselleck estima que la historia no se limita a ser un caso especial de la

³⁴ De alguna manera se puede situar a Koselleck en la pista de Dilthey desde el momento que Erick Rothacker —oficialmente sucesor de Dilthey— fue uno de los promotores, junto a Gadamer, de la revista *Archiv für Begriffsgeschichte* fundada el año 1955 y desde la cual Koselleck trazó el año 1967 las pautas fundamentales para elaborar el *GG*. Además, si Dilthey —que había colaborado en la revista *Archiv für Geschichte der Philosophie*, repárese en la similitud de nomenclatura entre ambas publicaciones— da importancia a la vivencia (*Erlebnis*) también Koselleck insistirá en este punto ya que la experiencia, junto a la expectativa, constituyen las dos categorías formales más generales y universales, a priori o metafísicas que condicionan el conocimiento histórico.

³⁵ KOSELLECK, R.: *Historia y hermenéutica*, obra citada, p. 70.

³⁶ *Ibidem*, p. 85.

³⁷ *Ibidem*, p. 86.

hermenéutica, ya que es algo más que una ciencia ligada filológicamente al texto. Justamente en este punto, Koselleck colisiona con su maestro Gadamer para quien los textos ocupan un lugar central del trabajo histórico, más todavía si se tiene en cuenta el carácter abierto y no clausurado de su filosofía: «El texto de la historia no está nunca concluido por completo, ni está nunca fijado definitivamente por escrito»³⁸.

Hay que insistir en que la Histórica no es una filosofía de la historia, sino una teoría de la historia que resulta difícil sintetizar en unas apretadas líneas. En cualquier caso, Koselleck considera fallidos los intentos idealistas de la filosofía de la historia —entre los que sitúa al marxismo— que han hipostasiado, bajo la égida de ese singular colectivo que representa la historia, proyectos totales y emancipadores de la humanidad. Frente a la reducción a una única historia —«historia en sí», «historia sin más», «historia absoluta»— presentada a modo de gran relato intramundano de salvación, Koselleck saca a colación la pluralidad de historias que se habían dado antes de la irrupción de la *Sattelzeit* que como ya hemos señalado estableció las bases de la modernidad. En consecuencia, la historia conceptual no puede ser considerada una simple metodología auxiliar para el trabajo del historiador, que hoy es consciente de que no conviene caer en las pretensiones absolutas de las modernas filosofías de la historia. Por tanto, el esfuerzo de Koselleck hay que emplazarlo en el campo de la teoría de la historia o Histórica, es decir, en el intento —después del fracaso de la filosofía de la historia globalmente considerada— de esclarecer las condiciones de posibilidad de la historia. Con otras palabras: nos hallamos ante una especie de epistemología que, a modo de meta-historia, desea poner las bases para una teoría científica de la historia, de una historia que permita ensayar pronósticos y hacer frente al ritmo vertiginoso de nuestra civilización.

Es claro que la formación de Reinhart Koselleck arraiga en las fuentes del humanismo clásico (Aristóteles, Tucídides, Herodoto, Cicerón, Agustín), resaltando en su universo mental el famoso topos ciceroniano de *Historia Magistra Vitae* que se quebró con la Revolución Francesa. Fue entonces cuando surgió la idea de la educación del género humano que, partiendo de Joaquín de Fiore, Spinoza y Lessing, anhelaba una rehabilitación de la vocación pedagógica de la historia³⁹.

³⁸ *Ibidem*, p. 104.

³⁹ Aunque no podemos analizar con detalle todas estas influencias, destacamos el diálogo que mantiene con Cicerón y su famoso topos *Historia Magistra Vitae* que después de haber gobernado la reflexión histórica desde la Edad Antigua entró en decadencia durante la segunda mitad del siglo XVIII. Hasta entonces nadie hubiera dicho algo así como «estudio historia», porque lo que existían eran simplemente historias en plural. Sólo a partir de la Revolución Francesa se impone un colectivo singular —la Historia— cuyo objeto y sujeto es la humanidad, en la que quedan englobadas todas las historias particulares. Esta singularización de la historia —que gracias a su vinculación con la idea de Humanidad, objetivo preclaro de la educación del género humano (Lessing) tendrá importantes repercusiones pedagógicas— comportará la disolución del viejo topos ciceroniano. Así desaparece el sentido didáctico de la historia que desde este momento se hace factible y producible, es decir, es posible que el ser humano participe en el proyecto de «hacer la historia» asumido por las modernas filosofías de la historia. La Historia —entendida desde la perspectiva del colectivo singular— ya no es un modelo a imitar, sino que se trata de algo que se ha de construir. De hecho, la idea de progreso erosiona el antiguo ideal pedagógico de la historia desde el momento que el futuro ya no es legible desde las experiencias del pasado. Se instala, así, una fisura entre el «espacio de experiencia» y el «horizonte de expectativa», que fusionaban el presente, el pasado y el futuro en un todo, consumándose la quiebra definitiva del

Ahora bien, y con independencia de su formación clásica, el desarrollo intelectual de Koselleck también ha sido vivificado por la cultura alemana contemporánea (Kant, Hegel, Ranke, Droysen, Marx, Burckhardt). En sintonía con este gran proceso histórico sensible al *Sonderweg* o camino especial que ha seguido la historia alemana contemporánea, su pensamiento y su obra se resienten de las contracciones de ese devenir histórico. Tanto es así que se ha dicho que la historia conceptual enmascara intereses continuistas con el pasado más aciago de Alemania, de modo que su propia trayectoria intelectual ha sido tildada de neoconservadora, entrando en polémica con Jürgen Habermas, quien ha visto en la historia conceptual una especie de continuación o remedo de la vieja historia de las ideas (*Geistesgeschichte*)⁴⁰.

En este contexto de polémica, se ha denunciado el peligro que supone la germanización de la historia conceptual, al pretender extrapolar una metodología histórica circunscrita inicialmente a la cultura alemana⁴¹. En cualquier caso, la historia conceptual se perfila a manera de una alternativa a la escuela de los *Annales*, con sus planteamientos estructuralistas y ajenos a una semántica de los conceptos tal como se plasma en la configuración de la *longue durée* (Braudel) que da por supuesta la persistencia de un continuo semántico⁴². Justamente este extremo —la

topos ciceroniano. En efecto, al desvanecerse las historias e imponerse la historia —entendida a modo de colectivo singular— su función didáctica también se modifica intentando ahora amortiguar el curso frenético de nuestra civilización: «Si la historia se convierte en la única manifestación de la educación del género humano, entonces naturalmente pierde fuerza todo ejemplo del pasado. La enseñanza aislada se pierde en la manifestación pedagógica global. La astucia de la razón prohíbe que el hombre aprenda directamente de la historia, lo constriñe indirectamente a su suerte. Ésta es la consecuencia que nos conduce progresivamente de Lessing a Hegel» (KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, pp. 59-60).

⁴⁰ HABERMAS, J.: *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid, Taurus, 2000, pp. 383-391. [En realidad se trata de un comentario que data del año 1960 referido a su libro *Kritik und Krise*, presentado a modo de crítica a la filosofía de la historia].

⁴¹ En este sentido, no podemos olvidar que Koselleck insiste en que para el ámbito de la lengua alemana se puede mostrar que desde 1750, aproximadamente, surgieron una gran cantidad de nuevos significados para palabras antiguas y neologismos que modificaron, junto con la economía lingüística, todo el ámbito social y político de la experiencia y dibujaron un nuevo horizonte. Este proceso se agudizó a partir de la Revolución Francesa cuando los conceptos ya no sirvieron únicamente para concebir los hechos de tal o cual manera, sino también para su proyección hacia el futuro, con lo que disminuyó el contenido experiencial y aumentó la expectativa o esperanza, es decir, lo que se esperaba de ellos. Ciertamente que todo acontecer humano tiene lugar en un campo de experiencias y frente a un horizonte de expectativas, hasta el punto de que estas dos categorías trascendentales —la experiencia y la expectativa— permiten fundamentar la posibilidad de la historia.

⁴² En cualquier caso, no nos encontramos ante una violenta confrontación entre la *Begriffsgeschichte* y la historia de los *Annales*, pero sí ante un debate abierto ya que Koselleck pretende clarificar aquello que los *annalistas* a veces no distinguen, esto es, la ligazón entre estructuras y eventos o sucesos. Mientras los *annalistas* insisten en las estructuras, Koselleck destaca la importancia de los sucesos o eventos, porque ambos aspectos —estructuras y eventos— responden a temporalidades distintas. Sobre el concepto de la *longue durée* de Braudel, Koselleck señala que induce a un gran malentendido ya que la duración no tiene nada de estático, aunque en la duración se dan repeticiones. En la entrevista que Koselleck mantuvo el año 2001 con Carsten Dutt leemos: «Duración implica repetición, es decir, los acontecimientos particulares contienen un sinnúmero de comportamientos, mentalidades, proyectos subjetivos, reglamentaciones institucionales, etc., los cuales dependen todos de que se repitan» (*Isegoría*, 29 [2003], p. 215). En su particular combate con los *Annales*, Koselleck censura que la escuela francesa haya asumido el papel de una historiografía puramente autista al servicio de la propia identificación francesa, hasta el punto de anotar que la larga duración de Braudel no es más que un postulado

permanencia de los conceptos a través de las estructuras— ha sido impugnado por Koselleck que considera que la evolución conceptual provoca transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Este cambio conceptual sostiene que los significados de los conceptos se han articulado según los estratos del tiempo que «remiten a formaciones geológicas que alcanzan distintas dimensiones y profundidades, y que se han modificado y diferenciado en el curso de la llamada historia geológica con distintas velocidades»⁴³.

La historia conceptual parte de la distinción entre palabra y concepto, ya que si bien cada concepto depende de una palabra, cada palabra no es un concepto social y político. En la interpretación de Koselleck no todas las palabras son conceptos históricos y, menos aún, conceptos fundamentales (*Grundbegriffe*).

Todos los conceptos fundamentales no sólo son inalterables (en el sentido de que su formulación lingüística se mantiene inmutable durante largo tiempo), y, por tanto, discutibles y controvertidos, sino que poseen a la vez una estructura temporal interna. Cada concepto fundamental contiene varios estratos profundos procedentes de significados pasados, así como expectativas de futuro de diferente calado⁴⁴.

De hecho, sólo si una palabra ya no es capaz por más tiempo de reunir las experiencias acumuladas en un concepto común pierde su vigor como concepto fundamental y poco a poco va cayendo en desuso.

De alguna manera, la historia conceptual pretende acabar con el círculo vicioso que se forma —en virtud de las transformaciones sociales— entre el significante (palabra), el significado (el concepto) y el referente (o realidad que describe). Por eso, la historia conceptual se mueve en la tensión entre el concepto y el estado de cosas que reseña, en el hiato abierto entre las situaciones sociales reales y el uso lingüístico que se refiere a ellas. Así pues, la metodología de la historia conceptual que procede de la historia de la filosofía y de la filología histórica debe alternar el análisis semasiológico —es decir, el estudio del significado diverso de las palabras— con el análisis onomasiológico, relativo a la pluralidad de denominaciones usadas para describir el mismo fenómeno. En último término, la *Begriffsgeschichte* introduce la variable temporal para dar cuenta y razón de los cambios que se producen conceptualmente. «Así, el tema de la historia conceptual es, dicho de forma extrema, la convergencia entre concepto e historia, de modo que la historia sólo sería historia en la medida en que ya estuviera conceptualizada»⁴⁵.

Koselleck señala que los conceptos y la realidad cambian a diferentes ritmos, de modo que a veces nuestra capacidad de conceptualizar la realidad deja atrás a la realidad conceptualizable, o al contrario. Este proceso se desencadenó básicamente

idealista que culmina en la Revolución Francesa. Sea como fuere, no podemos olvidar que el origen de los *Annales* y sobre todo el trabajo intelectual de Marc Bloch —asentado no por casualidad en la ciudad de Estrasburgo— debe mucho a la cultura alemana, aspecto generalmente silenciado. Sobre la presencia de la cultura alemana en los orígenes de los *Annales* pueden verse CARBONELL, Ch. y OLIVET, G. (eds.): *Au berceau des Annales. Le milieu strasbourgeois. L'histoire en France au début du XX^e siècle*, Toulouse, Presses de l'Institut d'Études Politiques de Toulouse, 1983; DEYON, P.; RICHEL, J.-C. y STRAUSS, L. (eds.): *Marc Bloch, l'historien et la cité*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997; FINK, C.: *Marc Bloch. Una vida para la historia*, Valencia, Publicacions Universitat de València, 2004.

⁴³ KOSELLECK, R.: *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, obra citada, p. 35.

⁴⁴ KOSELLECK, R.: «Historia de los conceptos y conceptos de historia», *Ayer*, 53 (2004) (1), pp. 37-38.

⁴⁵ KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, p. 118.

en el siglo XVIII cuando el número de nuevos conceptos se incrementó en gran medida, surgiendo en aquel contexto una nueva clase de conceptos: los singulares colectivos. De las viejas «libertades» se pasó a la libertad; los «progresos» se transformaron en el progreso y las «historias» (*Geschichten*) se convirtieron en la historia en singular (*Geschichte*). Desde un punto de vista pedagógico, podemos añadir que de los distintos procesos formativos —con sus respectivas experiencias— existentes se pasó a la *Bildung*, a la formación, que así asumía también las características de esos singulares colectivos y que, a través de la *Bildungspolitik* imperial, adquirió una significación unívoca con lo cual se reducían las experiencias anteriores —es decir, las experiencias propias y particulares, las diferentes historias individuales— y crecía el horizonte de expectativa de la formación, entendida como emulación, según la regla semántica que formula Koselleck: a menor contenido experiencial, mayor carga de expectativa⁴⁶.

Uno de los aspectos de la historia conceptual estriba, pues, en fomentar una teoría de la diferencia (*Differenz*) entre los conceptos y las palabras. En realidad, la *Begriffsgeschichte* no fija propiamente su objeto sino que más bien es el resultado de la dinámica que se establece entre las experiencias históricas y su captación o registro lingüístico. Así pues, uno de sus rasgos fundamentales radica en que la historia conceptual no es una historia de las palabras, ni una historia de los términos, sino una historia de los conceptos que parte de la siguiente premisa: una palabra se convierte en concepto cuando se carga de connotaciones particulares. En la medida que se condensa una experiencia histórica, un concepto articula redes semánticas lo que le confiere un carácter inevitablemente plurívoco, cosa lógica si tenemos en cuenta el fracaso del neopositivismo para fijar un lenguaje conceptual unívoco: el concepto no es un universo, sino un pluriverso. Por tanto, los conceptos como tales no tienen historia: contienen historias, pero no tienen ninguna⁴⁷.

En realidad, entre concepto e historia se da una fricción constante porque si bien los conceptos no tienen historia, ellos son justamente los que permiten recoger la multiplicidad de una experiencia histórica. Sea como fuere, el hecho de que el concepto obtenga un significado concreto en relación con un determinado contexto impide que exista una historia del concepto. Sin embargo, no es menos verdad que la historia conceptual al describir los cambios históricos experimentados

⁴⁶ Como ya hemos señalado Koselleck destaca la importancia del arco temporal de la *Sattelzeit*, comprendido entre 1750 y 1850, cuando la evolución de los conceptos —a las puertas de la modernidad— se hizo más evidente. En aquellos años, la conceptualización estuvo marcada por cuatro aspectos: democratización (conceptos conocidos antes entre el estamento intelectual encuentran audiencia también en otras capas sociales), ideologización (por ejemplo, el cambio del plural «libertades» al singular «libertad», indica el emplazamiento del concepto en un nuevo campo discursivo), politización (conceptos fundamentales sirven cada vez más como arma arrojadiza, polémica, y se tornan así polisémicos) y temporalización (se vuelven procesuales y adquieren expectativas de cara al futuro). Conviene precisar que conceptos como *Bildung*, *Humanidad* y *Pedagogía* —incluidos todos en el *GG*— se popularizaron justamente durante la época de la *Sattelzeit* que también sentó las bases conceptuales del saber pedagógico. En cierto modo, y haciéndonos eco de las tesis de Koselleck, podemos decir que la pedagogía favoreció la arribada de la modernidad y, por extensión, precipitó la aceleración de los tiempos con su esperanza intramundana de promover la salvación del género humano. Analizar, pues, el cambio de los significados de los conceptos significa en este sentido hacer visible el proceso social y colectivo que se encuentra en la raíz de una fase determinada, la moderna, de la experiencia histórica.

⁴⁷ «Una palabra se convierte en un concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa esa palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra» (*Futuro pasado*, obra citada, p. 117).

por los conceptos en el tiempo —es decir, al recalcar la temporalización (*Verzeitlichung*) conceptual— confirma, de un lado, la presencia del tiempo histórico, con su cambio, y por otra parte, una identidad del concepto que cambia. Si histórico es el cambio, la identidad del concepto es de orden intelectual, con lo cual se produce una especie de síntesis entre ambas dimensiones, la histórica y la intelectual, intentando responder así a la tensión generada por la simbiosis de la historia social (*Sozialgeschichte*) y de la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*).

Precisamente uno de los conceptos que analizó con mayor detenimiento Koselleck fue el de Historia⁴⁸. En las aproximaciones semánticas que se han realizado al concepto de «historia» se detecta que este término se empleaba en dos sentidos diferentes ya que en la cultura germánica —de acuerdo con la distinción ontológica y gnoseológica— se distinguía tradicionalmente entre *Geschichte* (realidad histórica, las situaciones, la trama real de la historia, los hechos) e *Historie* (narración, descripción, crónica). Según esta lógica, la dimensión de las *res gestae* (la historia acontecida) era previa a la *historia rerum gestarum* (el relato historiográfico propiamente dicho). Así pues, en un principio, *Geschichte* se refiere a lo que sucede (*geschehen*) —a lo que por haber ocurrido es ya pasado (*res gestae*)—, mientras que la *Historie* se entiende como la narración de lo que sucedió en el pasado (*historia rerum gestarum*). Ahora bien, la palabra *Historie* (informe) fue considerada extranjera de modo que fue desplazada, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, por la expresión *Geschichte* (acontecimiento) que así asumió tanto la historia acontecida o vivida y la historia narrada o relatada⁴⁹. En este contexto, la historia (*Die Geschichte*) se transformó en un singular colectivo que reunió todas las historias pasadas y futuras en un único concepto, sobre la base de la aceleración de los tiempos. «La historia (*Geschichte*) comenzó a actuar por sí misma como Dios, autorrealizándose por medio de los agentes individuales»⁵⁰. En realidad no sólo la historia ofrecía un horizonte sin límites, sino que se identificaba también con otros conceptos, como teoría de la historia, filosofía de la historia o lógica de la historia. De tal guisa que este nuevo concepto de historia (*Geschichte*) no sólo abarca los acontecimientos que continuamente suceden, sino que también asume y tematiza las condiciones que determinan la posibilidad de la historia.

⁴⁸ Tal como se ha señalado anteriormente KOSELLECK abordó —junto a otros autores— la voz «Geschichte, Historie» en el volumen segundo del léxico *Geschichtliche Grundbegriffe (GG)*, Stuttgart, Klett Cotta Verlag, 1975, vol. II, pp. 647-717. En la elaboración de este concepto colaboró Koselleck, cuya participación ha sido publicada con el siguiente título: *historia/Historia*. Traducción e introducción de A. Gómez Ramos, Madrid, Trotta, 2004. [Al no existir en nuestra lengua la distinción alemana entre *Geschichte*/Historie, el editor ha optado por diferenciar tipográficamente ambos conceptos con minúscula y mayúscula respectivamente]. Además Koselleck se ha ocupado de esta cuestión en otros lugares, por ejemplo: *Futuro pasado*, obra citada, pp. 50-66 e «Historia de los conceptos y conceptos de historia», *Ayer*, 53 (2004) (1), pp. 27-45.

⁴⁹ Si *Historie* se refiere a la realidad pretérita y *Geschichte* al conocimiento científico de ella, la *Historik* —tal como formuló Droysen— tenía por objeto el tratamiento de los problemas metodológicos. De hecho, Droysen emplea tres términos ya que junto a los dos indicados (*Historie*, lo que fluye en el tiempo) y *Geschichte* (la conciencia explicativa que se adquiere de dicho suceder o por medio de él) añade el de *Historik* (*Historik*) en cuanto doctrina trascendental de la historia, es decir, como doctrina de las condiciones de posibilidad de las historias (*Geschichten*) mismas, cuyas realidades pasadas, presentes y quizá futuras son tematizadas y estudiadas por las ciencias históricas (*Geschichteswissenschaften*).

⁵⁰ KOSELLECK, R.: «Historia de los conceptos y conceptos de historia», obra citada, p. 44.

Queda clara, pues, la importancia de los léxicos que sirven para ilustrar el contenido de los conceptos que superan así las limitaciones de las aproximaciones histórico-filológicas que han impuesto los diccionarios convencionales. Es posible que para algunos el uso de estos diccionarios conceptuales que surgieron inicialmente con una vocación filosófica posea una función auxiliar, contribuyendo a iluminar el bagaje intelectual del historiador. Bien mirado, la historia conceptual no pretende reemplazar a otros métodos, sino más bien mostrar cómo complementa a muchos de ellos ya que uno de sus objetivos básicos tiende a descifrar qué partes de un significado persisten y qué nuevas partes se han añadido.

Los conceptos, a partir de los cuales se desarrollan y son analizadas las historias, no constituyen, según Koselleck, voces o simples semas de una vacía *colección* (*Sammlung*). En la medida que los conceptos operan como índices del cambio histórico, pero también, y al mismo tiempo, como concretos *factores* del mismo —contribuyendo de hecho a la «formación de la conciencia» y «al control de los comportamientos» de los actores sociales—, el análisis conceptual se vincula inmediatamente a la historia social⁵¹.

En última instancia, se puede decir que el cambio semántico de los conceptos no es más que una plasmación de la lucha social que siempre implica una contienda —así ocurre con locuciones como «revolución», «democracia», «clase» o «ciudadano»— por el concepto, cosa lógica si tenemos en consideración que «para la política son más importantes las palabras y su uso que todas las demás armas»⁵².

En cierto modo, la historia conceptual pretende rectificar el rumbo de una historia que, al amparo de los *Annales*, tomó después de la Segunda Guerra Mundial un sesgo profundamente social (*Sozialgeschichte*). A pesar de que originariamente la *Begriffsgeschichte* constituyó un instrumento hermenéutico para la interpretación de las fuentes asumiendo un papel auxiliar de la historia social, pronto adquirió un estatuto propio al impedir la incorrecta aplicación al pasado de expresiones y conceptos de la vida del presente⁵³. Por otra parte, en opinión de Koselleck no hay oposición entre historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) e historia social (*Sozialgeschichte*), sino que es posible su complementariedad, desde el momento que la historia conceptual no tiene su fin en sí misma. «Al proporcionar —escribe Koselleck— indicadores y factores a la historia social, la historia conceptual puede definirse como una parte metódicamente autónoma de la investigación en historia social»⁵⁴. Sobre este aspecto se ha puesto al descubierto la necesidad de combinar el nivel del lenguaje y el nivel extralingüístico, es decir, el texto y el contexto, o lo que es lo mismo, la tensión que se produce entre el concepto y la sociedad, entre la semántica histórica y la historia social.

En último término, la *Begriffsgeschichte* —insistimos que no debe reemplazar a otros métodos, sino sencillamente complementarlos— saca a la luz uno de los anacronismos de la historia social que, por lo general, proyecta hacia el pasado

⁵¹ CHIGNOLA, S.: «Historia de los conceptos, historia constitucional, filosofía política. Sobre el problema del léxico político moderno», *Res publica*, 11-12 (2003), p. 36.

⁵² KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, p. 85.

⁵³ «La historia conceptual es en primer lugar un método especializado para la crítica de las fuentes, que atiende al uso de los términos relevantes social o políticamente y que analiza especialmente las expresiones centrales que tienen un contenido social o político» (*Futuro pasado*, obra citada, p. 112).

⁵⁴ KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, pp. 121-122.

términos y conceptos que los agentes históricos nunca utilizaron. De hecho, la historia conceptual se sitúa a medio camino entre las tesis idealistas, que hacen de la realidad expresión de la idea, y de las tesis materialistas, que hacen de la idea expresión de la realidad. Propiamente, ambos tipos de tesis —idealistas y materialistas— son inaceptables si se tiene en cuenta su origen y el hecho de que la realidad y el espíritu son puras abstracciones.

Así pues, la historia conceptual intenta redescubrir la riqueza de la historia social a través de los conceptos, jugando implícitamente un papel de orientación teórica para el conjunto de la historia:

Los conceptos (*Begriffe*) que encapsulan las situaciones, vínculos y procesos del pasado se convierten, para los historiadores sociales que los manejan en el transcurso de su actividad científica, en categorías formales que establecen las condiciones de una historia posible. Sólo aquellos conceptos que pueden alegar perdurabilidad, un uso persistente y una aplicación empírica, es decir, los conceptos que pueden reclamarse estructurales, nos permiten ver cómo una historia anteriormente real puede parecer hoy una historia posible y ser representada así⁵⁵.

En una dirección semejante, se manifestaba Lucian Hölscher, de la Universidad de Bochum, en un trabajo presentado al coloquio sobre la nueva historia cultural celebrado hace una década, en que abordaba los fundamentos de la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) que a su entender se presenta a modo de una rectificación de la historia social (*Sozialgeschichte*). En efecto, ya en aquella ocasión, Hölscher nos alertaba sobre los excesos de la historia social y reivindicaba, desde la tradición de la historia cultural (*Kulturgeschichte*), un posible retorno a una historia de contenido intelectual e ideológico, es decir, una nueva historia cultural que sin olvidar la dimensión social sea sensible —entre otros aspectos— al lenguaje y al estudio de las cuestiones semánticas⁵⁶.

3. Historia de las ideas e Historia de la Pedagogía

Tal como hemos señalado, la historia conceptual ha cabalgado entre la filosofía —ámbito en que surgió gracias a los esfuerzos de E. Rothacker, K. Gründer y H.-G. Gadamer—⁵⁷ y la historia donde se ha asentado con fuerza, adquiriendo a partir de Koselleck una orientación interdisciplinar. Ahora bien, su presencia se ha dejado sentir en diferentes campos históricos, por ejemplo, en la historia política y

⁵⁵ SCHÖTTLER, P.: «Los historiadores y el análisis del discurso», *Taller d'Història*, 6 (segundo semestre 1995), p. 79.

⁵⁶ HÖLSTER, L.: «Los fundamentos teóricos de la historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*)», en OLÁBARRI, I. y CASPISTEGUI, F. J.: *La «Nueva» Historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, pp. 69-82.

⁵⁷ En una fecha tan temprana como 1927 E. Rothacker hizo un llamamiento a favor de un «manual de los conceptos fundamentales de todas las ciencias del espíritu y de la filosofía de la cultura». Un excelente estudio sobre la *Begriffsgeschichte* filosófica y la *Begriffsgeschichte* historiográfica puede encontrarse en la introducción de José Luis VILLACANAS y Faustino ONCINA al libro *Historia y hermenéutica* (Barcelona, Paidós, 1997) que incluye dos textos, uno de KOSELLECK (*Histórica y hermenéutica*) y otro de GADAMER (*Histórica y lenguaje: una respuesta*). Para una apretada síntesis sobre Koselleck y sus relaciones con Gadamer, véase BORSANI, M. E.: «Tradición: pasado, presente y futuro», en BARROS, C. (ed.): *Historia a debate*, Santiago de Compostela, 2000, 1, pp. 299-304.

en la del derecho, e incluso en la historia general, mientras que no ha sucedido lo mismo —salvo contadas ocasiones— en el ámbito de la Historia de la Educación⁵⁸. Al margen de la falta de aplicación de la historia conceptual a nuestra área disciplinar, hay que recordar que desde hace unas décadas —cuando se abandonó la antigua nomenclatura de Historia de la Pedagogía— da la impresión de que la comunidad científica de historiadores de la educación se ha mostrado bastante reacia a cualquier connotación que la vinculase con la vieja historia de las ideas, ligada de una u otra forma al idealismo hegeliano⁵⁹.

El panlogismo de Hegel entrevió que la Idea —espíritu absoluto— promueve y guía el desarrollo histórico y que, por tanto, la historia universal sigue los pasos de la astucia de la razón que se despliega a través de la dialéctica. Ahora bien, la contribución de Hegel a la historia —consciente de que en su tiempo ya se había producido la identificación entre *Historie* y *Geschichte*—⁶⁰ no sólo afecta a la filosofía de la historia, sino también a la teoría de la historia. En efecto, Hegel distingue tres tipos de historia: historia inmediata o simple historia, propia de aquellos que como Tucídides, Herodoto y Jenofonte hacen que el pasado adquiera duración inmortal; historia reflexiva que intenta trascender la actualidad en la que el historiador vive para tratar el pasado más lejano como actual en el espíritu y, por último, la historia filosófica que procura escudriñar cómo la Idea guía a los pueblos y al mundo⁶¹.

En realidad, esta historia filosófica de corte idealista introdujo el axioma de la unicidad en el sentido que el espíritu (*Geist*) busca aquello que está por encima del nexo causal, enfatizándose en la unidad de la Idea que —en su autodesenvolvimiento— recurre a la diversidad que se concretiza en los diversos pueblos. «Las ideas concretas, los espíritus de los pueblos, tienen su verdad y su destino en la

⁵⁸ Personalmente hicimos una primera aproximación a las posibilidades de la historia conceptual para la Historia de la Educación, en nuestro trabajo «El retorno de la Historia de la Pedagogía. Hacia una hermenéutica conceptual y cultural», en FERRAZ LORENZO, M. (ed.): *Repensar la historia de la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 239-281.

⁵⁹ Cuando la historia de las ideas (*Geistesgeschichte*) entraba en crisis en Europa, apareció en los Estados Unidos un importante movimiento a favor de una nueva historia de las ideas, ejemplificada por *The New England Mind* de Perry Miller (1939) que propició la *intellectual history*, ligada a la *new history*. Poco después surgió el círculo de Arthur Lovejoy en la Universidad de Johns Hopkins, en torno al *Journal of the History of Ideas*, fundado en 1940 como un proyecto interdisciplinar que vinculaba la filosofía con la literatura y con la historia y que está dirigido a estudiar las *unit-ideas* (ideas-unidad), es decir, constantes articuladas en diversas figuras históricas que permanecen invariables e inalterables a lo largo de la historia. En ocasiones se ha señalado el posible paralelismo entre estas constantes y los conceptos de la *Begriffsgeschichte*, aunque ambas tradiciones historiográficas han seguido singladuras metodológicas diferentes desde el momento que Koselleck insiste en la relevancia de los estratos semánticos que operan dentro de cada concepto que asume así una doble dimensión sincrónica y diacrónica.

⁶⁰ «La palabra *historia* reúne en nuestra lengua el sentido objetivo y el subjetivo: significa tanto *historiam rerum gestarum* como las *res gestas* mismas, tanto la narración histórica como los hechos y los acontecimientos» (HEGEL, G. W. F.: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Revista de Occidente, 1974, p. 137).

⁶¹ «El punto de vista general de la historia filosófica no es abstractamente general, sino concreto y eminentemente actual, porque es el Espíritu que mora eternamente consigo mismo e ignora el pasado. Semejante a Mercurio, conductor de las almas, la Idea es en verdad la que guía a los pueblos y al mundo, y es el Espíritu, su voluntad razonable y necesaria, quien ha guiado y continúa guiando los acontecimientos del mundo. Aprender a conocer al Espíritu en su papel de guía: tal es el fin que aquí nos proponemos» (HEGEL, G. W. F.: *La razón en la historia*, Madrid, Seminarios y ediciones, 1972, p. 37).

Idea concreta que es la *universalidad absoluta*: en el Espíritu universal»⁶². Por consiguiente, el espíritu —siempre uno e idéntico a sí mismo— se expande a través de una multiplicidad de formas, siendo la más pura el pensamiento humano.

De esta manera, se configuró una historia ideal a modo de un discurso lógico-racional que adquiere consistencia desde el momento que la filosofía es capaz de pensarse como una totalidad que depende del desarrollo de la Idea que marca y orienta la realidad del mundo histórico como un curso racional y necesario. De ahí que, desde una perspectiva histórica, se haya considerado la dialéctica hegeliana como un mecanismo rígido y agarrotado por un acontecer teleológico que acaba fatídicamente en el Espíritu Absoluto. Por este camino, la Historia de la Pedagogía constituye un ingrediente más de la historia universal porque en ella vive también el «espíritu universal», entendido, claro está, como espíritu absoluto.

Es normal, pues, que esta historia de las ideas fuese acusada por la escuela histórica (Ranke, Droysen, Dilthey) de establecer conexiones evolutivas deficientes porque se valió de relaciones lógicas y abstractas al margen del mundo de la vida (*Lebenswelt*). Para el historicismo que afirma que la vida y la realidad son historia y nada más que historia, el hombre no sólo tiene razón, sino que posee también historia (biohistoria, es decir, una vida que se hace historia)⁶³. Así pues, una de las críticas que el historicismo —que hunde sus raíces en la Ilustración—⁶⁴ dirigió

⁶² HEGEL, G. W. F.: *La razón en la historia*, obra citada, p. 328.

⁶³ Si tuviésemos que destacar los principales rasgos que caracterizaron el historicismo romántico, tal vez deberíamos hacer hincapié, en primer lugar, en su concepción de la historia como estudio de los hechos singulares pero ligados a una construcción general de índole espiritual que refleja la marcha de los pueblos en una especie de plan divino que tiene mucho de teodicea que —poco a poco— va separándose de una historia de la salvación (*Heilsgeschichte*) para convertirse en una historia mundana o temporal (*Weltgeschichte*) que introduce el sentir de la historia política. En consecuencia, el historicismo fija su atención en los grandes personajes o los acontecimientos que cambiaron el curso de la historia (fue Ranke quien acuñó el término de «Contrarreforma»), y que justificaban de alguna manera la formación de los estados-nación atribuyéndoles raíces históricas, cosa que respondía a los modelos románticos de la época. Aunque la intención de Ranke fuese explicar las cosas tal y como sucedieron en realidad, el hecho de ignorar las fuerzas sociales limitaba en aquellos momentos ese objetivo. Sin embargo, seríamos injustos si no reconociésemos los méritos innegables del historicismo: una indagación centrada en el hallazgo de documentos escritos, importancia capital de la crítica textual, estricta reconstrucción cronológica y voluntad de acceder a una generalización que —de acuerdo con los planteamientos de Ranke y los trabajos de Droysen y Dilthey— adquirirá connotaciones hermenéuticas. Sobre el historicismo pueden consultarse los siguientes trabajos: CARRERAS, J. J.: «El historicismo alemán», en *Estudios sobre historia de España (Homenaje a Tuñón de Lara)*, Madrid, UIMP, 1981, III, pp. 627-641 (también en *Razón de Historia. Estudios de Historiografía*, Madrid, Marcial Pons/Prensas Universitarias de Zaragoza, 2000, pp. 39-58); «Leopold von Ranke», en CANTIMORI, D.: *Los historiadores y la historia*, Barcelona, Península, 1985, pp. 127-148; RUIZ TORRES, P.: «La historia como concepto histórico: historia erudita, historia filosófica e historia científica en los siglos XVIII y XIX», *Studia Historica-Historia Contemporánea* (Universidad de Salamanca), X-XI (1992-1993), pp. 149-162; NAVARRO, J.: «Fichte, Humboldt y Ranke sobre la idea y las ideas históricas (con un apéndice sobre Hegel y Droysen)», *Anuario Filosófico*, 30 (1997), pp. 405-426.

⁶⁴ La génesis del historicismo se remonta a la cultura ilustrada, primero con Leibniz y Vico, y sobre todo, con Voltaire en Francia, Burke en Inglaterra, Lessing, Herder y Ranke en Alemania. Gracias a este proceso, la concepción teológica de la historia entra en crisis —o mejor dicho, se seculariza— a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII. En concreto, se puede situar en el paso del *Discours sur l'histoire universelle* (1681) de Bossuet —la última teología de la historia según el modelo de San Agustín— al *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations* (1756) de Voltaire, la primera filosofía de la historia moderna. De alguna manera, en el origen de la moderna filosofía de la historia hallamos la liberación de la interpretación teológica producto de la razón moderna, aunque no es menos verdad que la

hacia aquella historia de las ideas de ascendencia hegeliana estriba en que consideraba éstas como realidades abstractas, que se proyectaban sobre el plano lineal de la cronología, de manera que su aparición o desaparición —que en última instancia dependía de la Idea o espíritu absoluto— se encontraba determinada por una circunstancia o variable ajena a las mismas⁶⁵. En este sentido, el historicismo censura que las conexiones ideales no conducen a una visión orgánica del fondo vivo y profundo de las ideas, corriendo el peligro de convertir la vida histórica en hipóstasis de conceptos. En última instancia, para Hegel la historia no es más que el teatro del espíritu absoluto en una evolución dialéctica de corte monista-racionalista (la razón dirige la historia), providencialista (inspirada en una teodicea de raíz cristiana) y progresista (al entender el progreso como motor de la historia).

Frente al planteamiento metafísico-racional hegeliano, Dilthey ofrecerá su formulación vital-histórica que destaca el papel de la vida anímica y espiritual del hombre.

Hoy tenemos que partir de la realidad de la vida; en la vida opera la totalidad de la conexión anímica. Hegel construye metafísicamente; nosotros analizamos lo dado... por eso no podemos comprender el espíritu objetivo por la razón, sino que tenemos que tornar a la conexión estructural de las unidades de vida, que se prolonga en las comunidades. Y no podemos acomodar el espíritu objetivo en una construcción ideal, sino que tenemos que poner como base su realidad en la historia⁶⁶.

Frente al racionalismo hegeliano se alza la razón vital de Dilthey que insistirá en la importancia de la vivencia de la misma manera que Koselleck remarcará el papel de la experiencia.

Ya hemos visto que la historia conceptual otorga a la historicidad —y por tanto, al tiempo entendido desde el punto de vista de los diferentes estratos— una dimensión fundamental. En efecto, el tiempo se convierte en una categoría meta-histórica que no siempre ha sido incorporada por las distintas escuelas históricas que, en ocasiones, construyen su aparato teórico sin contemplar esa dimensión estratificada del universo conceptual que ya no puede identificarse con ese espacio lineal, continuo y homogéneo, como pretendía la clásica historiografía de las ideas⁶⁷.

presencia de Dios en la historia se ha diluido a través del espíritu (Fiore-Lessing). La idea de que una tercera época del espíritu —ahora científico— aclarará las crisis de la historia y, con ello, absorberá la historia enigmática en historia conocida, constituyó en Lessing, Kant, Hegel y Comte el motivo oculto que impulsaba a lograr una nueva orientación del mundo que ya no era metafísica sino científico-histórica, planteamiento que alcanzará su mejor exponente en la tradición marxista con su esperanza escatológica intramundana.

⁶⁵ Gadamer se encargó el año 1949 de la edición de los apuntes de clase de los cursos de historia de la filosofía que había impartido Dilthey en la Universidad de Berlín. En estas lecciones que bajo el título de *Historia de la Filosofía* fueron traducidas dos años después por Eugenio Imaz (México, Fondo de Cultura Económica, 1951), Dilthey critica la concepción abstracta de la historia de la filosofía hegeliana. De hecho, toda la empresa intelectual diltheyana puede ser considerada como una especie de combate contra la abstracción ya se trate de la filosofía hegeliana o de la pedagogía empírico-naturalista. Por ello, Dilthey defenderá la realidad del mundo histórico-espiritual de modo que «el ideal educativo de una época y de un pueblo se halla históricamente condicionado y configurado en su plenitud y realidad concretas» (DILTHEY, W.: *Teoría de la concepción del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945, p. 387).

⁶⁶ DILTHEY, W.: *El mundo histórico*, México, FCE, 1944, pp. 174-175.

⁶⁷ A través de su oferta teórica de los estratos del tiempo, Koselleck desea superar la oposición de lo lineal y lo circular, ya que los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros sin que se puedan separar del conjunto. La historia discurre siempre en distintos ritmos temporales, que se repiten o se modifican lentamente, por eso las experiencias de los hombres se conservan,

Con independencia de las diferencias existentes entre la historia conceptual y la historia de las ideas —insistimos en el hecho de que los conceptos no son magnitudes eternas y atemporales, como se suponía que sucedía con las ideas—⁶⁸ hay que aceptar que ambas —la historia de las ideas y la historia de los conceptos— poseen un cierto aire de familia. A pesar de los esfuerzos de Koselleck por mantener las distancias, la historia conceptual puede considerarse como una evolución o avance respecto aquella caduca historia de las ideas (*Geistesgeschichte*) que había quedado obsoleta al ser superada por la lógica de los acontecimientos, situación que comportó igualmente la decadencia de la Historia de la Pedagogía que entró en un proceso de desacreditación y descomposición disciplinar después de 1945.

En este sentido, no hay que perder de vista que la Historia de la Pedagogía se había construido con el soporte de la historia de las ideas (*Geistesgeschichte*) y del historicismo (Dilthey), y por consiguiente, al amparo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) o ciencias de la cultura (*Kulturwissenschaften*) según Rickert y Cassirer⁶⁹. No ha de extrañar, pues, esta identificación entre espíritu y cultura ya que estas ciencias —frente a las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*)— se constituyen en la historia y, a su vez, estructuran el mundo histórico con sus contribuciones espirituales y culturales. Desde esta óptica la Historia de la Pedagogía tenía que rastrear forzosamente ese mundo histórico-espiritual que, en contacto con la cultura, genera y determina los ideales educativos de cualquier época. Si Dilthey señala que «el ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa»⁷⁰, Luzuriaga insistirá en que la Historia de la Educación es una parte de la historia de la cultura y que la pedagogía es una ciencia del espíritu. «La educación, en efecto, no es algo aislado, abstracto, sino que está relacionada estrechamente con la sociedad y la cultura de cada época. Éstos producen ideales y tipos humanos que la educación trata de realizar»⁷¹.

modifican o quiebran. Justamente estos ritmos temporales hacen posible reescribir la historia desde la doble perspectiva de la experiencia y de la expectativa, situación que como venimos señalando se quebró con la aceleración de la modernidad pero que Koselleck procura rectificar. En efecto, nuestro autor intenta rehabilitar el viejo topos de *Historia Magistra Vitae* que perdió su vigencia después de la Revolución Francesa habida cuenta de que, gracias a la aceleración, ya no se vive en un mundo de coordenadas espacio-temporales estables. Desde el espacio de experiencia y apuntando hacia un horizonte de expectativa, la historia impone según Koselleck una actitud de anticipación, que no de predicción: frente a la aceleración reinante tenemos que intervenir con mayor celeridad, en virtud de las posibilidades de repetición y del proceso de larga duración, a fin de pensar anticipadamente. Así lo declaraba en una entrevista: «En suma, *Historia Magistra Vitae*, sí, pero no en el sentido de la repetición de acontecimientos particulares, sino en el sentido de una ciencia de pronóstico que mida los márgenes de posibilidad de acontecimientos» (*Isegoría*, 29 [2003], p. 221). Sobre este punto véase también KOSELLECK: *Aceleración, prognosis y secularización*. Traducción, introducción y notas de Faustino Oncina, Valencia, Pre-Textos, 2003.

⁶⁸ Precisamente ésta fue una de las contribuciones de Friedrich Meinecke en su estudio sobre el clasicismo y el romanticismo, conceptos que a su modo de ver habían evolucionado de manera que no pueden considerarse estáticamente. Sin embargo, Croce —en una actitud contraria— insistirá en que los conceptos «pueden y deben ser definidos de modo riguroso y exacto, porque, de otro, tanto valdría no pronunciar nunca esos vocablos, decaídos hasta convertirse en meros *flatus vocis*» (CROCE, B.: *La historia como hazaña intelectual*, México, FCE, 1942, p. 151).

⁶⁹ Ernst CASSIRER procedió a una analítica del concepto de símbolo (*Symbolbegriffs*) en «La forma del concepto en el pensamiento mítico», trabajo que data de 1921, e incluido en su libro *Esencia y efecto del concepto símbolo* (México, FCE, 1975, pp. 7-76).

⁷⁰ DILTHEY, W.: *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968 (8.ª ed.), p. 14.

⁷¹ LUZURIAGA, L.: *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1973 (10.ª ed.), p. 9.

Es evidente que las ciencias del espíritu tuvieron gran predicamento durante los años de la República de Weimar (1919-1933), activándose su presencia en España durante la Segunda República (1931-1939), ávida por implantar ideales pedagógicos al margen de la tradición escolástica. Fue entonces cuando al socaire de la reactualización del pensamiento de Dilthey, las ciencias del espíritu —que influyeron de manera decidida sobre la pedagogía y la psicología— fueron introducidas por Juan Roura-Paella, discípulo aventajado de Joaquín Xirau⁷². Cabe destacar que las ciencias del espíritu resaltaron la importancia metodológica del comprender (*Verstehen*) frente al explicar (*Erklären*) propio de las ciencias de la naturaleza⁷³. De hecho, comprender sucesos históricos pasa a ser *Sich-Verstehen*, esto es, comprenderse uno mismo a través de la historia, con lo que se ponen en relación el espíritu subjetivo del individuo con el espíritu objetivo (cultura) a través del espíritu objetivado (o apropiación de la cultura). De ahí la importancia que Dilthey confiere a la biografía —quién no recuerda la que escribió sobre Schleiermacher— y la autobiografía porque en el comprender se nos da la categoría del todo ya que el curso de la vida implica siempre la relación de las partes con el todo. Si las ciencias de la naturaleza son monólogos, las ciencias del espíritu —y aquí Gadamer ocupa un lugar central— son diálogos que, a través de la comprensión, salen a la búsqueda de sentido, justamente a partir de esa globalidad histórico-espiritual —tradiciones dirá Gadamer— en la que se sumerge y configura la vida humana⁷⁴.

⁷² Juan Roura-Parella que estuvo becado en Berlín durante los años 1930-1932 introdujo en España la pedagogía de las ciencias del espíritu, a las que dedicó su tesis doctoral *Educación y ciencia* presentada en la Universidad de Barcelona en plena Guerra Civil (1937). Se exilió junto a su maestro Joaquín Xirau a México, donde propuso al Fondo de Cultura Económica la traducción de las Obras Completas de Dilthey —empresa que capitalizó Eugenio Imaz— y de la *Paidéia* de Jaeger, realizada por el mismo Xirau y Wenceslao Roces. Se puede decir que las ciencias del espíritu encontraron campo abonado en América, donde se desarrollaron extraordinariamente durante los decenios que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. De alguna manera, las ciencias del espíritu —con su oposición manifiesta al materialismo— intentaron ser un dique para el avance de las corrientes pragmatistas y marxistas que, finalmente, suplantaron la presencia en América de las ciencias del espíritu que hacia 1970 quedaron totalmente extenuadas en el nuevo mundo. Con relación a esta dinámica puede consultarse VILANOU, C.: «Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía universitaria en Cataluña», en RUIZ-BERRIO, J. (ed.): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Universidad Complutense-Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005, pp. 171-201 y VILANOU, C.: «Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica», *Historia de la Educación*, n.º 22-23 (2003-2004), pp. 301-316.

⁷³ Aunque no es nuestra intención insistir en las características de las ciencias del espíritu bueno será que apuntemos algunos de sus rasgos más significativos: 1) las ciencias del espíritu se diferencian de las ciencias naturales que buscan explicaciones causales; 2) el ser humano y sus productos culturales son históricos, de modo que las creaciones del espíritu tienen que ser comprendidas históricamente; 3) el método de la comprensión es la hermenéutica que inició Schleiermacher y desarrolló Dilthey; 4) vivir significa interpretar y comprender la evolución histórica de un mundo de concreciones espirituales y culturales. Sobre la base de esta tradición que resurgió con fuerza en la década de los años veinte al abrigo de la edición de las obras completas de Dilthey, se pueden añadir las aportaciones de Heidegger (la historicidad del *Dasein*) y de Gadamer (la lingüisticidad del pensamiento). Forzando un poco las cosas, podemos decir que Reinhart Koselleck se inserta en esta trayectoria que responde a los tónicos de las ciencias del espíritu, con el deseo de fundar una ciencia histórica —una Histórica— a partir del análisis conceptual del período de la *Sattelzeit*, comprendido entre 1750 y 1850, a través de una metodología que aúne pasado y futuro, esto es, la experiencia y la expectativa.

⁷⁴ Desde aquí se entiende que GADAMER manifestase en un breve texto titulado inequívocamente *La educación es educarse* (Barcelona, Paidós, 2000) que la educación comporte un proceso de autoeducación,

Si bien las ciencias del espíritu mantuvieron su vigencia en América hasta 1970, la cosa fue distinta en España ya que aunque la filosofía orteguiana manifestó una cierta simpatía por Dilthey, no es menos verdad —desde la óptica de la Historia de la Educación— que durante los primeros compases del franquismo las críticas a la pedagogía de las ciencias del espíritu —quizás por su ascendencia hermenéutico-luterana— fueron constantes⁷⁵. Sin embargo, y al margen de las críticas que concitaron las ciencias del espíritu, en la España franquista persistieron los esfuerzos para fundamentar una historia de las ideas pedagógicas a caballo del historicismo y del neoescolasticismo, en un intento híbrido que no cuajó, ni se consolidó académicamente⁷⁶.

En cualquier caso, y de acuerdo con este deseo de alcanzar la totalidad, aquella Historia de la Pedagogía —con un pie en la filosofía y el otro en la cultura, tal como Werner Jaeger asumió en su monumental *Paideia*, iniciada en 1934— buscaba rastrear las ideas pedagógicas que se habían configurado a modo de grandes

planteamiento de claras resonancias hegelianas. Sobre este proceso que va de Hegel a Gadamer, puede verse nuestro trabajo «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer», *Revista de Educación*, 328 (mayo-agosto 2002), pp. 205-223.

⁷⁵ Frente al éxito alcanzado por la pedagogía de las ciencias del espíritu en América, la España franquista reaccionó a la defensiva. A pesar del aislamiento internacional, lo cierto es que a la Península llegaban las ediciones de los diversos volúmenes de Dilthey que se editaban en América. Por otra parte, se asistía a una lentísima recuperación del tono intelectual interior que promovían las ediciones de la Revista de Occidente con nuevas traducciones de Dilthey realizadas por Julián Marías. Sin embargo, y desde diferentes lugares, se reclamaba un fundamento metafísico al historicismo culturalista de Dilthey que, además de ser acusado de relativista, se le retraía —en medio del nacionalcatolicismo imperante— su ascendencia luterana. «Dilthey y su historicismo no se comprenden más que en un ambiente tan variable, huido y subjetivo como el protestante de su época, ya en pleno naufragio, sin dogmas ni metafísica a que agarrarse» (ÚBEDA, J.: «Perspectivas filosóficas e históricas para la pedagogía de Dilthey», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 15 [1946], p. 214). Un poco más adelante este mismo autor argumentaba lo siguiente: «Para Dilthey, la religión era un producto más del espíritu, como el arte, la Pedagogía, etc.: es decir, tenía un valor relativo y pasajero nada más. La religión, según él, es uno de los motivos fundamentales de la cosmovisión y de la metafísica humana» (*ibidem*, p. 220). Es evidente que este tipo de argumentación perduró durante años, quizás también por el hecho de que —desde América— iban llegando a España las traducciones de las obras de Spranger. Sólo así se puede entender que las críticas se prolongasen durante mucho tiempo. María Ángeles Galino analizaba concienzudamente en 1952 la pedagogía de las ciencias del espíritu, si bien sacaba a colación la limitación imanentista que se desprende de su neohumanismo que, de acuerdo con la tradición del idealismo alemán (Herder, Goethe, Schiller), se desmarca de la herencia católica. En último término, también para Galino la pedagogía ha de basarse en la religión —aunque no solamente en ella— ya que, en caso contrario, las ciencias del espíritu quedarían circunscritas a la «emergencia de lo más típicamente humano del hombre» (GALINO, M. Á.: «Un aspecto de la Pedagogía como Ciencia del Espíritu», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 37 [1952], p. 123).

⁷⁶ José ARTIGAS porfió, en la década de los años cincuenta, por defender la Historia de la Pedagogía sobre la base de la fenomenología (Husserl), del historicismo culturalista (Nohl) y de la tradición pedagógica católica alemana (Willmann), en una especie de síntesis amalgamada por la filosofía neoescolástica. Artigas sostenía la ascendencia filosófica sin olvidar las exigencias del historicismo para que la Historia de la Pedagogía fuese propiamente Historia, es decir, explicación además de relato. En aquel entonces, este mismo autor ya distinguía entre la Historia de la Educación que se ocupa del mundo de lo concreto y la Historia de la Pedagogía abocada a la evolución doctrinal del ideario pedagógico. Entre la literatura histórico-pedagógica generada por este autor pueden verse los siguientes trabajos: «Situación de la Historia de la Pedagogía», *Revista Española de Pedagogía*, XI, 43 (1953), pp. 329-345; «Contenido de la Historia de la Pedagogía», *Revista de Estudios Políticos*, 88 (julio 1956), pp. 75-87 y «La Pedagogía como unidad histórica», *Cuadernos Hispanoamericanos*, III (1959), pp. 253-263.

cosmovisiones (*Weltanschauungen*) o concepciones del mundo⁷⁷. Según la cosmovisión (*Weltanschauung*) o concepción del mundo (*Weltkonzeption*) que se adopte⁷⁸, domina en cada cultura un determinado tipo de pedagogía, que aquellos historiadores —Eduard Spranger y Jean Chateau constituyen aquí buenas referencias—⁷⁹ intentaron sistematizar al destacar la aportación de los grandes educadores (Lutero, los jesuitas, Rollin, Humboldt, Pestalozzi, Herbart, etc.). Además, la Historia de la Pedagogía enfatizaba la importancia de los modelos o tipos-ideales educativos (el sabio, el santo, el caballero, el cortesano, el *gentleman*, el burgués, etc.) que se analizaban de manera comparada⁸⁰. Bajo estos planteamientos filosófico-culturalistas, el análisis de las ideas que propugnaba la Historia de la Pedagogía quedaba desconectado de la marcha de los acontecimientos sociales, abriéndose una gran distancia entre cultura y sociedad. Es lógico que fuera así ya que la Historia de la Pedagogía también se vinculaba, además de la Historia de la Filosofía, con la Historia de la Cultura, soslayando las interpretaciones sociológicas al acentuarse los componentes filosóficos y culturales⁸¹.

⁷⁷ El nacimiento del término *Weltanschauung* —que literalmente significa «visión del mundo» pero que se ha traducido por «cosmovisión»— pone de relieve una determinada situación histórica emparentada con el giro antropológico que se da a fines del siglo XVIII en virtud del proceso secularizador iniciado con el Renacimiento. Esta expresión aparece en la filosofía de Wilhelm von Humboldt (*Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*, 1845), significando el nacimiento del término un cambio radical en la dirección de la mirada porque —como señala Gadamer— «el mundo es primordialmente para el hombre aquello dentro y en medio de lo que está». A pesar de la imprecisión que siempre rodea a las etimologías, en el caso de *Welt* (Mundo) apenas se puede dudar —incluso si pensamos en el término inglés de *World*— que la raíz *wer* (hombre) está metida dentro de *Welt*. Por consiguiente, en las lenguas germánicas e indogermánicas «mundo» (*Welt*) comporta la noción de un mundo humano, esto es, el mundo del hombre. Tanto es así que el hombre está en el mundo, no fuera de él como ha propuesto la moderna ciencia físico-matemática (Descartes, Galileo, Newton). De modo que el mundo constituye, en este sentido, «un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación» (GADAMER, H.-G.: «La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo», en *Historia y Hermenéutica*, obra citada, p. 118).

⁷⁸ DILTHEY, W.: *Teoría de la concepción del mundo* (México, FCE, 1945) y *Teoría de las concepciones del mundo* (Madrid, Revista de Occidente, 1944). Ciertamente que el pensamiento cosmovisional que parte de Humboldt y sistematiza Dilthey ha tenido diferentes defensores en el campo de las ciencias del espíritu (Jaspers, por ejemplo) y también en el terreno de la pedagogía (Roura-Parella, Bollnow, Octavi Fullat, etc.). En líneas generales, se puede concluir que las cosmovisiones —que tantos parecidos mantienen con los paradigmas— continúan ejerciendo hoy su influencia en el campo de los discursos pedagógicos, tal como se desprende de la narrativa axiológica de Fullat que se fundamenta en las tres grandes cosmovisiones (hebraica, griega, latina) que dan lugar a la cosmovisión cristiana que se encuentra en la base de la cultura occidental.

⁷⁹ SPRANGER, E.: *Cultura y educación. Parte histórica*, Madrid, Espasa-Calpe, 1966 (3.ª ed.) y CHATEAU, J.: *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959.

⁸⁰ No cabe duda de que la escuela histórica (Ranke, Dilthey, Droysen), con su visión dinámica, introdujo el método comparado que tantos frutos venía dando en las ciencias biológicas y en la filología (Bopp).

⁸¹ No deja de ser sintomático que Joaquín Xirau invitase el año 1932 al Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona al romanista Ernst-Robert Curtius —uno de los mejores exponentes de la *Kulturgeschichte*— con la intención de que impartiese una conferencia sobre el sentido del humanismo. Después en el exilio mexicano Xirau inició la traducción de la *Paideia* de Jaeger, importada de Alemania por Juan Roura-Parella, defensor de la pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), que en aquellos momentos se perfilaba como alternativa a la crisis desencadenada durante la época de entreguerras, por una visión mecanizada y desespiritualizada de la vida heredada del positivismo decimonónico. Esta convergencia de intereses entre la pedagogía de las ciencias del espíritu y la historia cultural confirma las señas de identidad de la Historia de la Pedagogía, disciplina que a partir de la década de los sesenta, y sobre todo después de 1968, cayó en un profundo declive.

Tal situación generó un ambiente de confusión que favoreció la identificación de la Historia de la Pedagogía con la Historia de la Filosofía. La pervivencia de esta mezcla filosófica, pedagógica y culturalista, agudizada especialmente en Italia por la influencia del neoidealismo (Croce, Gentile), determinó que se denunciase este tipo de excesos, aunque a veces un tanto a la ligera. Por su parte, el viejo historicismo alemán —con su exaltación de los valores y la tradición germana—⁸² fue acusado, velada o abiertamente, de ser uno de los desencadenantes de la atmósfera espiritual que precipitó el ascenso del nacionalsocialismo, denuncia que también se ha hecho extensiva en momentos puntuales a los promotores de la historia conceptual imputados de revivir los viejos fantasmas del imperialismo prusiano y, lo que es todavía peor, del nazismo (*Nazizeit*).

En función de esta dinámica, la tradición romántica-idealista fue denostada de modo que la Historia de la Pedagogía fue perdiendo su anterior prestigio acusándola de ser un producto maligno del cruce entre el idealismo y el historicismo. Tanto es así que la naciente Historia de la Educación —situada cada vez más bajo la órbita del análisis histórico-social, es decir, de la *Sozialgeschichte*— fue concebida menospreciando los planteamientos filosóficos —y por consiguiente, de espaldas a la historia de las ideas— que fueron asimilados con desdén a una pura abstracción idealista. En realidad, la ruptura —«la rupture de la décennie 1960», según Marie-Madeleine Compère—⁸³ era inminente y la dimensión histórico-idealista de la Historia de la Pedagogía no fue asumida por la nueva Historia de la Educación que optó por una significación social de conformidad con la orientación seguida por la segunda generación de los *Annales*⁸⁴.

En consecuencia, hacia 1960 la Historia de la Educación se emancipaba de la Historia de la Pedagogía —el éxito de manuales como la *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi, o la *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía* de Aldo Agazzi representaría una especie de canto del cisne—⁸⁵ dando paso a una disciplina que, renunciando expresamente a su ascendencia filosófico-pedagógica, adoptó los métodos de la historia —de la *nouvelle histoire* para ser más exactos— que se habían nutrido de la renovación historiográfica derivada de la escuela de los *Annales*, debiendo igualmente muchas cosas al revisionismo americano⁸⁶. En medio de este proceso de cambio de paradigma —la sustitución de la Historia de la

⁸² Fue Friedrich Meinecke (1862-1954) que gracias a su longeva vida pudo dar al viejo historicismo —no en balde fue autor de *El historicismo y su génesis* (México, FCE, 1983)— una clara orientación nacionalista, que se agudizó durante la década de los años treinta bajo el nazismo, situación que a la larga provocaría el desprestigio intelectual de la tradición historicista que fue combatida duramente después de 1945. Sobre su figura pueden consultarse los siguientes trabajos: Díez del Corral, L.: «Historicismo y ciencia política en Meinecke», *Revista de Estudios Políticos*, 101 (1958), pp. 25-46 y Herzfeld, H.: «Friedrich Meinecke, el pensador de la historia», en Dietrich, Richard (ed.): *Teoría e investigación históricas en la actualidad*, Madrid, Gredos, 1966, pp. 139-159.

⁸³ Compère, M.-M.: *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, París, INRP, 1995, pp. 18-20.

⁸⁴ En este sentido podemos decir que algunos manuales como la *Historia Social de la Educación* de A. Santoni Rugiu (Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981) se convirtieron en un modelo a seguir e imitar.

⁸⁵ Abbagnano, N. y Visalberghi, A.: *Historia de la Pedagogía*, México, FCE, 1964; Agazzi, A.: *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía*, Alcoy, Marfil, 1981 (2 vols.).

⁸⁶ Nos hemos ocupado de este proceso de renovación de la historiografía histórico-educativa en nuestro trabajo «Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament: Quan la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació», *Educació i Història*, n.º 5 (2001-2002), pp. 13-59.

Pedagogía por una emergente Historia de la Educación de inequívoca significación social— se produjo una especie de paradoja, ya que mientras se consumaba el dismantelamiento de la Historia de la Pedagogía se producía el despertar de la historia conceptual, cuyos primeros pasos en el ámbito de la filosofía hay que situar precisamente en la década de los años sesenta.

Pronto, empero, la historia conceptual se transfirió a otros campos como el de la historia de la política que también había quedado, en su momento, bajo la influencia de la historia de las ideas (*politische Ideengeschichte*). En cualquier caso, daba la impresión de que el mundo de los conceptos, y por extensión las consideraciones semánticas, poca cabida tenían en esa nueva Historia de la Educación que —a veces un tanto ilusa y arrogantemente— se presentaba con la aspiración de reescribir el pasado educativo desde la perspectiva de la totalidad, una totalidad que en su momento despertó el escepticismo de Reinhart Koselleck al expresar que constituye algo inalcanzable. En realidad, la historia hasta que no se produjo la irrupción de las mentalidades fue reacia a la consideración de categorías ideales, ya fuesen conceptos, imaginarios, o, simplemente, aspectos relativos a la mentalidad colectiva o conciencia social, temas que también merecieron la atención de Koselleck⁸⁷.

Todo indica que la Historia de la Educación ha abandonado —en buena medida— su interés hacia el pensamiento y la historia de las ideas pedagógicas, tendencia que parece haberse roto en los últimos tiempos al socaire de algunos autores (Daniel Hameline o Nanine Charbonnel, por ejemplo) que se mueven bajo la influencia de la nueva Historia Cultural, emparentada de alguna manera con la historia de las mentalidades y que —a nuestro entender— también ha sido receptiva, o debería serlo, a las aportaciones de la historia conceptual que se ha mostrado crítica con la antigua historia de las ideas, «en tanto que éstas se mostraban como baremos constantes que sólo se articulaban en diferentes configuraciones históricas sin modificarse esencialmente»⁸⁸.

Entre las novedades de la Nueva Historia Cultural (NHC) —que cuenta con el aval de Peter Burke— encontramos una especie de retorno a los autores clásicos de la *Kulturgeschichte* como Burckhardt y Huizinga, con sus clásicos estudios sobre el Renacimiento y el otoño de la Edad Media, trabajos que la *nouvelle histoire* francesa hizo caer en el olvido un tanto injustamente. En cierto modo, la NHC plantea cuestiones —como el interés por la alta cultura o la relevancia de los términos— que no son extrañas a la historia conceptual. Después de llamar la atención sobre el tránsito de las palabras a los conceptos —«una misma palabra posee significados diferentes en distintos contextos»— Peter Burke destaca la importancia de la aparición de nuevos conceptos, cosa que ya hizo Weber al analizar la trayectoria de *Beruf* en su clásico estudio sobre la ética protestante y el origen del capitalismo⁸⁹.

⁸⁷ En el último tramo de su carrera intelectual, Reinhart Koselleck reparó en la importancia de la conciencia social a partir del estudio del culto político a los muertos, que transformó la muerte del soldado en un deber nacional. En este sentido, KOSELLECK señala que la conciencia religiosa, las propias cosmovisiones y los esquemas ideológicos heredados, «liberan, frenan y clasifican los datos de la experiencia» (*Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, obra citada, p. 137).

⁸⁸ KOSELLECK, R.: *Futuro pasado*, obra citada, 1993, p. 113.

⁸⁹ Así, por ejemplo, al referirse al término «escenificación» Burke constata que ha evolucionado desde su primitivo sentido arquitectónico para adquirir un significado de improvisación (BURKE, P.: *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 117).

Naturalmente, la NHC no puede ser insensible a las cuestiones lingüísticas de manera que, además de interesarse por la marcha de los conceptos, resalta la centralidad de las narrativas como una consecuencia del «giro narrativo» que se ha producido en el mundo historiográfico⁹⁰. Pensamos que si la escuela de Cambridge da relevancia a la pragmática y la *Begriffsgeschichte* destaca el papel de la semántica, podríamos añadir la significación de la retórica como otra manifestación de ese giro lingüístico que alcanza visos de giro narrativo al confirmar la importancia de las diversas formas de escribir la historia⁹¹. Así se ha puesto de manifiesto que la imagen de la historia que nos forjamos está por entero condicionada por reglas que pertenecen a los discursos lingüísticos y, por ende, al género literario: la Historia es un relato formal, mucho más de lo que estamos dispuestos, por lo general, a admitir. Por tanto, la historia ha vivido en los últimos años una vuelta a la narratividad cuyos orígenes más lejanos se remontan a la época clásica greco-latina manteniéndose hasta los albores del siglo XIX a través del legado del humanismo renacentista, al abrigo justamente del topos ciceroniano de *Historia Magistra Vitae*. Por ello, no hay que olvidar que durante siglos la Historia —que al igual que la Pedagogía se inició en el siglo XVIII a modo de una narración rapsódica— mantuvo una relación ancilar respecto a la retórica que fue liquidada —casi en su totalidad— por la Nueva Historia⁹².

⁹⁰ En 1979 Lawrence Stone criticaba abiertamente la Nueva Historia a la que denominaba —un tanto despectivamente— la «Nueva vieja Historia» (*New Old History*), reivindicando, a modo de alternativa, el regreso al relato propio de la historiografía clásica (STONE, L.: «The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History», publicado en *Past and Present*, n.º 85 [noviembre de 1979], y traducido en la revista *Debats*, 4 [1982]).

⁹¹ Tal enfoque es el que sostiene Hayden White —cuya obra difundió Koselleck en Alemania— que analiza el valor epistemológico de la representación historiográfica en comparación con la literaria y las formas que pueden adoptar estas reconstrucciones. En su obra *Metahistoria* (1973) ha intentado mostrar, a través del ejemplo de cuatro historiadores (Michelet, Tocqueville, Ranke y Burckhardt) y de cuatro filósofos de la historia (Hegel, Marx, Nietzsche y Croce), que no existe ningún criterio histórico de la verdad. Un tanto provocativamente, White —que muestra una gran atracción por Droysen— señaló con gran énfasis como toda la historiografía contiene un elemento de «ficción», entendida en su sentido original como algo que ha sido hecho y no encontrado. Por ello, no existe ninguna diferencia sustancial entre la ciencia histórica y la literatura, de modo que los historiadores —siempre según White— tienen a su disposición un limitado número de posibilidades retóricas, con lo cual su obra se ha convertido en un punto de referencia obligada para la discusión sobre la historia y la postmodernidad al significarse la dimensión metafórica del discurso histórico. En resumen, la historia no es más que una construcción del lenguaje que, además, depende de variables aleatorias que determinan la selección de fuentes. Entre las obras de WHITE citamos: *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992 y *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

⁹² Entre las características de la historia narrativa clásica anotamos las siguientes: preocupación por el estilo expositivo, una orientación pragmática en el sentido de presentar la historia como maestra de la vida según el modelo ciceroniano, un predominio casi exclusivo de la esfera política, su marcada preferencia por el héroe y un cierto desdén hacia la heurística cuya omisión fue suplida —en el siglo XIX— por la erudición histórica que dio lugar a las grandes colecciones de repertorios documentales. En esta dirección, y como una manifestación histórico-pedagógica de la influencia tardía del historicismo, destacamos la *Monumenta Germaniae Paedagogica*, colección de más de 60 volúmenes iniciada en 1884 por Karl Kehrbach y asumida a partir de 1890 por la *Gesellschaft für deutsche Erziehungs und Schulgeschichte*, es decir, la Sociedad para la historia de la educación y la escuela alemanas. Esta colección se vio afectada por los avatares de la Primera Guerra Mundial, disminuyendo entonces su ritmo de publicación hasta que fue suprimida en 1938 por el régimen nacionalsocialista.

En este contexto, conviene destacar que la historia también ha sido sensible a las enseñanzas de la *Rezeptionsästhetik* —desarrollada en el área de la teoría literaria— que ha afectado al trabajo historiográfico y, por extensión, a la historia cultural que enfatiza cómo las distintas significaciones de un concepto son actualizadas en cada momento histórico. En este sentido, los trabajos de Roger Chartier han mostrado de qué modo las prácticas de lectura tienen una relación activa con el libro. No existe, entonces, un significado universal inherente al texto, sino que éste se transforma según el contexto social en el que es leído, de acuerdo con el juego lingüístico y la narrativa específica en la que se inserta. Así pues, bajo la influencia del giro lingüístico, la NHC ha sido permeable a estas consideraciones lingüísticas de modo que se pueble hablar —frente a una historia social articulada en torno a las estructuras fijas y determinadas— de una historia conceptual y cultural, que destaca la vigencia de los discursos y de las narrativas pedagógicas y que atiende a la teoría de la recepción⁹³.

A nuestro entender, parece evidente que la historia conceptual permite un nuevo tratamiento de los discursos pedagógicos que habían quedado en el campo de la Historia de la Educación un tanto devaluados. Es claro que la relación entre la historia conceptual y la historia de los discursos presenta ciertas dificultades ya que si para algunos la primera depende de la segunda, Koselleck señala que cada una depende de la otra: un discurso necesita conceptos básicos para expresar aquello de lo que está hablando y viceversa, esto es, el análisis de los conceptos precisa del auxilio de la historia de los discursos. En consecuencia, ambos aspectos —el conceptual-lingüístico y el discursivo-extralingüístico— se implican mutuamente, con lo que se superan también las limitaciones de la vieja historia de las ideas que separaba ambas dimensiones. Quizás en este cruce de caminos —una Historia de la Educación abierta a la semántica conceptual y sensible a la articulación de los diferentes discursos pedagógicos— puede significar un nuevo punto de arranque para vivificar nuestra disciplina en un momento en el que las discusiones teóricas y epistemológicas no cesan, demostrando que estamos lejos de concluir aquel «combate por la historia» que anunciara Lucien Febvre.

4. Por una Historia de la Educación conceptual y discursiva

Tal como venimos indicando la historia conceptual no ha sido aplicada a la Historia de la Educación de una manera concienzuda y sistemática, aunque en ocasiones detectamos referencias colaterales⁹⁴. Como hemos visto los ámbitos de la filosofía, la política y el derecho han sido los que hasta hoy han ofrecido mayores posibilidades para la *Begriffsgeschichte* que también puede tener buena acogida en el campo de la Historia de la Educación que, en su intento de distanciarse de la Historia de la Pedagogía, ha orillado muchas veces las consideraciones de corte

⁹³ Sobre la lectura como acto productivo, se pueden consultar los trabajos de Roger CHARTIER: «Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas» (pp. 13-44) y «El mundo como representación» (pp. 45-62) en *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

⁹⁴ ARAÚJO, A. F.: «Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanaálise das Ideias Educativas», *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2) (2001), pp. 207-225.

ideológico en beneficio de una historia material que ha dejado en un plano secundario los aspectos conceptuales y discursivos.

Incidimos en ambos aspectos —el conceptual y el discursivo— porque entre las críticas que ha cosechado la *Begriffsgeschichte* —y que en parte aceptó el mismo Koselleck— sobresale la que señala que, al privilegiar el papel de los conceptos, se abandona un tanto el análisis de los discursos. En consecuencia, el futuro de la historia conceptual depende en gran medida de la adopción de estrategias claras de análisis del discurso, es decir, de aquella totalidad significativa que puede estar constituida por componentes tanto de carácter lingüístico como extralingüístico. Por ello, hay que dar un paso más allá de los conceptos, a fin de que el bagaje de la *Begriffsgeschichte* alumbrase una historia del discurso (*Diskursgeschichte*), sensible a las cuestiones intelectuales y culturales sin caer en los excesos de la clásica historia de las ideas, incorporando asimismo una visión social del desarrollo histórico. Si consideramos que la lucha semántica acaba formando parte también de la lucha política —y por extensión, de la historia—, la historia conceptual implica una semántica histórica que naturalmente ha de interesar a la Historia de la Educación que además de recurrir a los conceptos —«infancia», «escuela», «alfabetización», «escolarización», «pedagogía», «ciencia de la educación», etc.— ha de analizar los discursos pedagógicos que han transmitido y canalizado los distintos idearios y proyectos educativos.

De ahí que podamos decir que si la historia conceptual desea descubrir el significado de los conceptos, escudriñando los estratos del tiempo que dan sentido a sus diferentes significados, el análisis de los discursos —que utiliza y recurre a los conceptos— exige también un análisis de sus significados para poder reescribir una Historia de la Educación que sea sensible a toda una serie de novedades historiográficas (por ejemplo, la NHC) que no se pueden limitar a la *Begriffsgeschichte* que —eso sí— constituye un magnífico punto de partida. Insistimos que la Historia de la Educación no puede quedar restringida, ni circunscrita, a la historia conceptual, sino que se exige un esfuerzo mayor en el sentido que son los discursos —uno de cuyos centros de gravedad radica, justamente, en los conceptos— los que también deben ocupar al historiador de la educación⁹⁵.

Nos encontramos, pues, en una especie de estadio intermedio entre la vieja Historia de la Pedagogía y las modernas corrientes de la Historia de la Educación que con su «giro histórico» implantado a raíz de la *nouvelle histoire* han acentuado los aspectos sociales. Buscando un nombre para describir esta manera de trabajar la Historia de la Educación, podríamos calificarla —la expresión no es nueva— como una *Bildungsgeschichte*, es decir, una historia discursiva que enfatice la dimensión

⁹⁵ Nos hemos interesado por el estudio de los discursos pedagógicos en algunos de nuestros trabajos realizados individual y colectivamente: «Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)», en *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura/CSIC, 1999, pp. 19-57; «El pensamiento pedagógico de la España peregrina», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II época, n.º 36 (diciembre 1999), pp. 85-97; «Pedagogía y neoescolasticismo en España: la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets», en *Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*, Pamplona, EUNSA, 1999, pp. 383-398; «Els discursos pedagògics després del debat postmodern», en *Repensar la Pedagogia, avui*, Barcelona, IEC/EUMO, 2001, pp. 9-21.

conceptual, sin perder de vista la vertiente cultural y social de la educación. Una Historia de la Educación, en fin, que esté cerca de la nueva historia cultural y que sea sensible al análisis del discurso que se rehabilitó a partir de Foucault, según Burke uno de los teóricos de la Nueva Historia Cultural y que se manifestó públicamente crítico con la clásica historia de las ideas que procedía de Hegel⁹⁶. Quizás por ello, hoy, algunos autores apuestan por la complementariedad entre la historia conceptual (Koselleck) y el análisis discursivo (Foucault), una especie de cruce de caminos y metodologías que en nuestro caso nos ha de llevar del análisis de los conceptos al ensayo de los discursos pedagógicos.

Así pues, nuestra propuesta puede entenderse como una solución al dilema planteado entre la antigua Historia de la Pedagogía excesivamente idealista y la moderna Historia de la Educación desmesuradamente atomizada —una historia en migajas, de acuerdo con la feliz expresión de Dosse— según las tendencias de la «Nueva Historia» que han destacado sobremanera los aspectos sociales. Por tanto, defendemos la viabilidad de una Historia de la Educación que resalte —sin olvidar los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones ni los contextos sociales— los conceptos y los discursos pedagógicos. Se perfila así un reto incuestionable para la reflexión histórico-educativa que, a pesar de todos los avatares disciplinares, quizás no debiera haber roto los lazos que la unían con su hermana mayor, esto es, la Historia de la Pedagogía, denostada en ocasiones un tanto arbitrariamente más por motivos ideológicos que por fundamentadas razones epistemológicas y metodológicas.

Es obvio que nuestra propuesta se inscribe en la tradición de las ciencias del espíritu (Dilthey, Cassirer, Spranger, Gadamer), encontrando en la *Begriffsgeschichte* y en la Nueva Historia Cultural buenos anclajes para su aplicación a la Historia de la Educación. En realidad, contamos ya con una aproximación relevante como la realizada por el profesor Octavi Fullat en su obra *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*, libro reciente que constituye una auténtica narrativa pedagógica de la cultura occidental elaborada desde la perspectiva de la *Begriffsgeschichte*, o historia de los conceptos —humanísticos para el caso— que, al cruzar la historia y el lenguaje, se arguye como la manera más adecuada de captar la realidad social⁹⁷.

⁹⁶ En su conferencia sobre *El orden del discurso*, pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970, a modo de lección de ingreso para ocupar la cátedra de Historia de las ideas —en la que sucedió a Jean Hyppolite— Foucault se distanciaba de las constantes que habían presidido hasta entonces la historia de las ideas. «Estas cuatro nociones (significación, originalidad, unidad, creación) han dominado, de una manera bastante general, la historia tradicional de las ideas, donde, de común acuerdo, se buscaba el punto de la creación, la unidad de la obra, de una época o de un tema, la marca de la originalidad individual y el tesoro indefinido de las significaciones dispersas» (FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 2005, p. 54). Después de reconocer la influencia de George Dumézil quien le enseñó a analizar la economía interna de un discurso de distinto modo que por los métodos de la exégesis tradicional o los del formalismo lingüístico y de Georges Canguilhem que le alertó sobre la conveniencia de hacer la historia de la ciencia como un conjunto a la vez coherente y transformable de modelos teóricos e instrumentos conceptuales, Foucault articula su análisis del discurso consecuencia de la síntesis entre la arqueología del saber y la genealogía del poder: «El análisis del discurso así entendido no revela la universalidad de un sentido, sino que saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación» (p. 68).

⁹⁷ FULLAT, O.: *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

4.1. *Hacia un Diccionario histórico-educativo conceptual*

Una de las prioridades que impone un tratamiento conceptual de la Historia de la Educación pasa por elaborar un diccionario histórico de conceptos pedagógicos. De hecho, aquí no hacemos nada más que trasladar al campo histórico-educativo aquello que ya se ha hecho con éxito en otros ámbitos, siendo conscientes empero de las limitaciones de una historia conceptual preocupada únicamente por encorsetar los conceptos dentro del formato de los diccionarios. No se trata de un diccionario onomástico que recoja un conjunto de entradas, sino que nos inclinamos por un lexicón que reúna los conceptos histórico-educativos más destacados y para ello quizás sea conveniente —al igual que han hecho los estudiosos de la historia político-social— comenzar por la época moderna. Por tanto, hay que empezar por el período más reciente y que supone una quiebra con relación a la sociedad del Antiguo Régimen, de modo que si Koselleck marca la fecha de 1750 entre nosotros se ha elegido el año 1808 para fijar el inicio del *Diccionario político y social del siglo XIX español*. En cualquier caso, sería una buena cosa que se tradujesen al español —como ya se ha hecho con el concepto *Geschichte*— los términos pedagógicos más significativos del *GG* que ya hemos señalado anteriormente, de modo que apostamos por los siguientes tres conceptos: *Bildung*; *Menscheit*, *Humanität*, *Humanismus*; *Pädagogik*⁹⁸.

En cualquier caso, no hay que confundir esta propuesta con los estudios lexicográficos que poseen cierto predicamento en el campo histórico-educativo, ya que no optamos por un enfoque cuantitativo sino cualitativo⁹⁹. Sea como fuere, lo cierto es que para confeccionar este lexicón deberían seleccionarse previamente los distintos términos. De entrada, nos pueden servir de ayuda los diccionarios —alemanes, franceses y españoles— que ya se han elaborado con el enfoque de la historia conceptual. A partir de su revisión se podría establecer una primera elección de conceptos que debería discutirse abiertamente, hasta su determinación precisa¹⁰⁰.

⁹⁸ El interés por el concepto de *Bildung* no constituye una novedad en España, donde han aparecido algunas monografías sobre el particular. Citamos, por ejemplo, la tesis de Jerónima IPLAND: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*, presentada en la Universidad de Barcelona el año 1995 y publicada posteriormente (Huelva, Hergué, 1999).

⁹⁹ En Cataluña se han realizado estudios diacrónicos del léxico en el mundo de la educación referidos al siglo XX, con omisión del período no democrático (1939-1965) e incluyendo la fase 1965-1975 bajo la dinámica de la recuperación del Movimiento de Renovación Pedagógica. En total se han analizado 53 términos a partir de una serie de textos escogidos previamente. Se ha detectado, por ejemplo, la irrupción de una serie de conceptos (adecuación, autoestima, estrategias, intercultural, soporte, etc.), todos ellos desconocidos hasta época reciente. Igualmente, se ha documentado la enorme proliferación de términos compuestos con prefijos: multi-, pluri-, inter-, auto-, etc., que muestran los cambios provocados por las nuevas necesidades educativas, tecnológicas y sociales (RIUS, I.: «L'educació a Catalunya durant el segle XX: una visió a través del lèxic», *Perspectiva Escolar*, n.º 302 [2006], pp. 84-89).

¹⁰⁰ El *Diccionario político y social del siglo XIX español* (2002) contiene una selección de 104 términos, todos de gran interés histórico, si bien algunos afectan de manera específica al historiador de la educación detallándolos a continuación: anticlericalismo; ciudadanía; civilización; cultura; democracia; educación; krausismo; positivismo; regeneración; utopía. El segundo volumen de este *Diccionario*, referido al siglo XX, que todavía está pendiente de publicarse, contempla un listado de casi 120 términos de los cuales entresacamos por su interés histórico-pedagógico los siguientes: ciudadanía; deporte; familia; intelectual; krauso-positivismo; movimiento estudiantil; regeneración; secularización; tecnocracia.

Cabe señalar que su número no debería ser excesivo y que un centenar de entradas quizás fuese suficiente para cubrir el abanico histórico de la modernidad pedagógica, iniciada con la Ilustración en el siglo XVIII pero que se remonta —como sucede en el caso del GG—¹⁰¹ al mundo clásico.

De hecho, muchas de las cuestiones terminológicas que pueden interesar al historiador de la educación aparecen no sólo en GG, sino también en la historiografía de Reinhart Koselleck que, además de tener una buena pluma, siempre adereza sus escritos con ejemplos y anécdotas. En este sentido, conceptos como «humanidad», «secularización», «laicización», afloran a menudo en las páginas de sus libros. Desde nuestra perspectiva de análisis la idea de «humanidad» —una de las claves de la Historia de la Educación moderna, que ha influido con fuerza en España a través de Krause— debería formar parte de este Diccionario. Koselleck señala que en principio este concepto de humanidad es neutral y políticamente ciego pero que, a partir del descubrimiento de América, se produjo un cambio conceptual. Hasta la Ilustración, la expresión tuvo una cualificación religiosa predominante que significaba la humanidad de Cristo, pero a partir del siglo XVIII se convierte en un concepto político —y por extensión, pedagógico— de gran relevancia.

Ahora bien, para la confección de un diccionario de estas características se precisa de una red de investigadores porque nadie de manera aislada y solitaria podrá sacar adelante una empresa de estas características. Bien mirado, se plantean dos vías de actuación. Por un lado, sería recomendable que algunos historiadores de la educación se incorporaran a las redes histórico-conceptuales ya existentes en España y Latinoamérica con lo que se conseguiría acentuar la presencia de conceptos pedagógicos en los diccionarios que ya se están elaborando y que, mayoritariamente, son redactados por historiadores ajenos a nuestro ámbito. Por otra parte, tampoco sería descabellado pensar que dentro de la comunidad de historiadores de la educación se propusiese la creación de una red de personas interesadas en la *Begriffsgeschichte*, paso previo para abordar posteriormente un Diccionario conceptual referido específicamente al campo histórico-educativo. En cualquier caso, no hay que despreciar la posibilidad de dedicar un Coloquio Nacional de Historia de la Educación a la historia conceptual, convocatoria que podría servir de caja de resonancia para abordar —en momentos posteriores— un *Diccionario histórico-educativo* de conceptos referidos a la España contemporánea, con referencias ineludibles al mundo iberoamericano, rastreando si fuese necesario la génesis de los diversos conceptos en épocas anteriores.

4.2. *Discursos y narrativas*

Tal como hemos indicado, la *Begriffsgeschichte* no se agota en el estudio de los conceptos sino que también ofrece posibilidades para el análisis de los discursos desde el momento que los cambios conceptuales comportan modificaciones discursivas. De hecho, la historia también ha sido sensible —aquí surge un corolario más del giro lingüístico— al «giro narrativo» que pone de manifiesto la importancia sobre cómo se escribe la historia. Por tanto, discursos y narrativas adquieren

¹⁰¹ Al desarrollar conceptualmente el término *Menscheit*, *Humanität*, *Humanismus* (volumen III del GG) el autor nos remite a la *Humanitas* clásica y su pervivencia durante la Edad Media.

una significación especial que puede alumbrarse justamente a la luz de la historia conceptual que, además, retoma la categorización tripartita elaborada por Braudel entre corto, medio y largo plazo. Según Koselleck, las experiencias únicas (las que corresponden al corto plazo) pueden articularse generacionalmente a través de estructuras a medio plazo. Pero la transmisión oral de los abuelos no alcanza para percibir los cambios a largo plazo, que sólo son perceptibles a través de los métodos historiográficos.

Sobre la base de esta división temporal —medio y largo plazo— planteamos la viabilidad de los discursos y narrativas pedagógicas. Si los discursos pueden cubrir espacios temporales a medio plazo, parece lógico pensar que las narrativas pueden captar el sentido de la historia en procesos de mayor duración. No hay que perder de vista que mientras el medio plazo se liga a la experiencia generacional, el largo plazo remite a las formas intergeneracionales de adquisición de conocimiento que sólo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual. En último término, las estructuras de larga duración —que parecen estáticas pero que también cambian— posibilitan la reescritura de la historia desde la perspectiva de la hermenéutica. Tal como indica Koselleck, a partir de la irrupción de la hermenéutica moderna surgida al socaire de la teología «todas las nuevas interpretaciones retrospectivas de la historia universal tienen los caminos abiertos»¹⁰².

No hay duda, pues, de que la historia conceptual —tal como ha planteado el profesor Fullat— puede proporcionar claves para reconstruir procesos de larga duración. Los conceptos, en la medida que sirven para articular significativamente las diversas experiencias sociales, forman redes discursivas que cruzan las épocas y trascienden las esferas de sociabilidad inmediata. A lo largo de una extensa bibliografía jalonada por importantes títulos, el profesor Fullat ha elaborado una cosmovisión (*Weltanschauung*) que tiene como objetivo mostrar los grandes valores o macrovalores de la cultura occidental¹⁰³. De alguna manera, y bajo el doble magisterio de Gadamer y Koselleck, es decir, de la hermenéutica y de la historia conceptual, Fullat nos propone una historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*), a través de la cual narra las diversas concreciones de las figuraciones culturales

¹⁰² KOSELLECK, R.: *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, obra citada, p. 79. Un poco más adelante, Koselleck constata que la historia a corto plazo la hacen los vencedores, que a medio plazo probablemente se mantenga así pero que a largo plazo no hay quien la controle. «Puede que la historia —a corto plazo— sea hecha por los vencedores, pero los avances en el conocimiento de la historia —a largo plazo— se deben a los vencidos» (p. 83).

¹⁰³ El profesor FULLAT —uno de los pocos teóricos de la educación que ha recurrido en España a la *Begriffsgeschichte*— ha elaborado su cosmovisión histórica a través de una larga trayectoria bibliográfica que condensamos en los siguientes trabajos: «Heurística del Telos de la Paideia», *Revista Española de Pedagogía*, 185 (1990), pp. 25-51; «Teleología de l'educació», *Quaderns de Vida Cristiana*, 155 (1991), pp. 7-36; «Nuestro valor judío de la expectación-expedición», *Teoría de la Educación*, n.º 8 (1997), pp. 191-215; «Nuestro valor helénico de la memoria recuperante», *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2 (1998), pp. 151-192; «Nuestro valor romano de la presencia-disfrute», *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 2 (1999), pp. 125-163; «El nostre valor romà de presència-gaudi», *Temps d'Educació*, 20 (1998), pp. 237-273; «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació*, 23 (2000), pp. 335-393; *Els valors d'Occident*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2001; «Occident, a priori educatiu», *Diàlegs. Revista d'Estudis Polítics i Socials*, 24 (abril-juny 2004), pp. 87-110; *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*, Barcelona, Pòrtic, 2004; «Ètica educativa per a Occident», *Temps d'Educació*, 29 (2005), pp. 97-150; sin olvidar el reciente libro *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

que dan sentido a Europa que, desde este prisma, no es más que una historia narrada (*Historie*) de acontecimientos (*Geschichte*).

Según Fullat, Europa —y por extensión, Occidente— configura una historia de sentido, una auténtica historia narrada que tiene tres núcleos originarios, a saber: Jerusalén, Atenas y Roma que, a su vez, se pueden representar en las figuras de Abraham, Ulises y Eneas. De la convergencia de estos tres factores históricos surge el cristianismo que da soporte y sentido a la cultura europea y, por extensión, occidental. Tanto es así que la tesis que defiende Fullat pone de manifiesto que la globalidad de lo que denominamos «Occidente» se entiende, y sólo se puede comprender, si se tiene presente el cristianismo, habida cuenta de que constituye la matriz histórica de los procesos especulativos y pragmáticos de Occidente.

En la cosmovisión del profesor Fullat, Jerusalén, Atenas y Roma configuran los tres orígenes de la civilización occidental, cuyos valores pedagógicos se entienden justamente a partir de los mitos que han dado sentido a nuestra accidentada y contrapuesta historia. En efecto, la figura de Abraham que representa el valor judío de expedición-expectación constituye la piedra angular de la historia entendida como aventura abierta hacia un futuro utópico y esperanzador, según fue entendido por el profetismo judío. Abraham aventaja a Ulises —el héroe griego que retorna a la seguridad de su Ítaca inicial— y a Eneas —la plenitud del tiempo se alcanza con la fundación de Roma, una especie de fin de la historia. Mientras Ulises sabe, Abraham indaga e imagina y está dispuesto —en último término, en una especie de apuesta pascaliana— a dar el salto ante un futuro ignoto e inseguro pero abierto a la esperanza e, incluso, a la fantasía. Octavi Fullat se niega a aceptar sin más los simples retornos a los orígenes, repudiando igualmente las clausuras de aquellos que proclaman —la Roma imperial así lo hizo, los actuales post-modernos así lo esgrimen— el fin de la historia. Quizás por ello —su desapego a las clausuras— opte, un tanto a contracorriente, por alejarse de la filosofía de Habermas —un moderno en toda la regla que rememora los pasos kantianos— y se decante por la apertura de horizontes de la hermenéutica de Gadamer, aderezada por la historia conceptual.

De tal suerte que Fullat presenta en esta obra —amén de una narrativa conceptual— una filosofía de la historia, sin menoscabar en modo alguno la condición de relato o narración histórica. Probablemente por su ascendencia agustiniana —no hay que olvidar que se considera a Agustín de Tagaste como el padre de la filosofía de la historia— Fullat ha elaborado, después de trazar su propia expedición-excursión intelectual, una auténtica filosofía de la historia que se aleja un tanto de las construcciones modernas al uso (Condorcet, Comte, Marx). Pero tampoco ha caído —y esto es muy importante habida cuenta de los tiempos que corren— en el pesimismo nietzscheano y heideggeriano. Lejos del hombre (*Dasein*) abocado a la muerte de Heidegger, Fullat insiste —bajo la influencia de Ernst Bloch y Hans Jonas— que en el futuro hay esperanza, una esperanza que surge de la fuerza abrahámica del profetismo hebreo y que el cristianismo, después del Concilio de Nicea (325), asumió como cosa propia al declarar la dignidad del ser humano después de definir la encarnación de Dios —a través de Cristo— en el hombre.

De ahí que la filosofía de la historia de Fullat contemple diversas fases o etapas a cada una de las cuales corresponde un espíritu de época (*Geistzeit*). Por ello, sobre la base de la cultura hebrea, griega y latina se consuma la síntesis cristiana que podemos representar en los iconos medievales, cuya mirada interpela a los hombres

al escrutarlos por su condición de hijos de Dios. Desde el Concilio de Nicea (325) hasta la aparición de la obra de Pico de la Mirandola sobre la dignidad del ser humano (1486), se puede hablar de Cristiandad. A partir del Renacimiento del siglo XV se inicia el trayecto de la Modernidad —Fullat anota que el Islam la desconoce—, proceso o etapa que alcanza su ocaso el año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche. De hecho, se trata de una simple convención histórica que sirve a nuestro autor para ilustrar el advenimiento de los tiempos postmodernos que de esta guisa han transitado todo el siglo XX con sus dos Guerras Mundiales, la bomba atómica y un sinfín de conflictos regionales que, con sus consiguientes hambrunas y pandemias, no hacen más que confirmar la actual crisis axiológica. Sin valores éticos consistentes —los hay, sin duda, efímeros y volanderos— hemos quedado reducidos a la desmoralización.

5. A modo de conclusión

Es hora de acabar estas reflexiones sobre las relaciones entre historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) e Historia de la Educación. Posiblemente nuestra propuesta pueda ser tildada de neoidealista y platonizante, adjetivos que se han utilizado a veces con un tono descalificador para desautorizar la tradición de la Historia de la Pedagogía. Incluso es factible que alguien añada que, desde una perspectiva ideológica, esta propuesta quiere salvar lo insalvable: la herencia de las ciencias del espíritu o de la cultura. Sea como fuere, y al margen de la polémica, negar a estas alturas protagonismo a los aspectos conceptuales y discursivos, intelectuales y culturales, retóricos y narrativos, de la Historia de la Educación no tiene demasiado sentido. Igualmente, no compartimos que el saber histórico-educativo haya liquidado de cuajo cualquier lazo con la historia de las ideas y con la historia cultural. En la actualidad, la historia conceptual y la nueva historia cultural (NHC) vivifican, desde sus particulares perspectivas, los viejos postulados de la *Geistesgeschichte* y de la *Kulturgeschichte* que después de haber dado sentido a la antigua Historia de la Pedagogía fueron eliminadas, un tanto injustamente, de aquella emergente Historia de la Educación de carácter social, elaborada según los criterios de la *nouvelle histoire*. En fin, la experiencia de nuestra disciplina —cuyo pasado se remonta e inscribe en la historia de las ideas pedagógicas— puede ser un buen acicate para la renovación de la Historia de la Educación que, si se abre a la orientación conceptual, discursiva y narrativa ofrece un horizonte de expectativas ciertamente sugerente y lleno de posibilidades.