La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico

The conceptual history in the educational historiography: Toward a history of educational thought

L'histoire conceptuelle dans l'historiographie éducative: Vers une histoire de la pensée éducative

Conrad Vilanou Torrano

Universitat de Barcelona, Spain

Xavier Laudo Castillo

Universitat de València, Spain

RESUMEN

¿Cuál es la potencia de la Historia Conceptual para la historiografía educativa? El neologismo “pedagogía” fue acuñado en tiempos de secularización y aceleración característicos de la Modernidad (1750-1850) para referirse a un saber mesiánico-salvífico que había de contribuir a la precipitación del fin de la historia y la llegada de la edad del espíritu (*Geist*) que sustituía al Juicio Final. Así, la Historia de la Pedagogía se perfiló como una Historia de las Ideas al abrigo del idealismo (Hegel) y del historicismo (Dilthey). Con el paso del tiempo, el auge de la Historia Social produjo una pérdida de la importancia de lo inmaterial en la nueva disciplina que se llamaría Historia de la Educación. Ahora la *Begriffsgeschichte* (Koselleck) puede ayudar a hacer patente la relevancia del contexto intelectual (Skinner) en la historia de los fenómenos educativos. Alejándose del idealismo y del materialismo, una disciplina podría encargarse de reconstruir las condiciones de posibilidad discursivas y narrativas de las ideas y las prácticas

educativas del pasado: la Historia del Pensamiento Pedagógico.

Descriptores: historia de la educación, historia conceptual, historia de la pedagogía, historia del pensamiento pedagógico, Reinhart Koselleck.

ABSTRACT

What is the potential contribution of Conceptual History to educational historiography? The neologism “pedagogy” was coined at the time of secularization and acceleration, both characteristics of modernity (1750-1850) to refer to a messianic-salvific knowledge. That knowledge would contribute to the end of history and the coming of the age of the spirit (*Geist*), thus replacing the Final Judgment. History of Pedagogy emerged as a History of Ideas grounded in idealism (Hegel) and historicism (Dilthey). With the rise of Social History, there was less interest in what was immaterial in the History of Education. Now, *Begriffsgeschichte* (Koselleck) can be used as a resource to make clear the relevance of the intellectual context (Skinner) in the history of educational phenomena. Moving away from idealism and materialism, a discipline could be developed to rebuild the discursive conditions of possibility of educational ideas and practices of the past: The History of Pedagogical Thought.

Key words: history of education, conceptual history, history of pedagogy, history of pedagogical thought, Reinhart Koselleck.

RÉSUMÉ

Quelle est la contribution potentielle de l'histoire conceptuelle dans l'historiographie éducative? Le néologisme «pédagogie» a été inventé au temps de la sécularisation et de l'accélération, deux caractéristiques de la modernité (1750-1850) pour faire référence à une connaissance messianique-salvifique. Cette connaissance contribuerait à la fin de l'histoire et à la venue de l'âge de l'esprit (*Geist*), remplaçant ainsi le Dernier Jugement. L'histoire de la pédagogie a émergé comme une Histoire des Idées enracinée dans l'Idéalisme (Hegel) et l'historicisme (Dilthey). Avec la montée de l'Histoire sociale, il y eut moins d'intérêt à ce qui était immatériel dans l'Histoire de l'éducation. Aujourd'hui, *Begriffsgeschichte* (Koselleck) peut être utilisé comme ressource pour clarifier la pertinence du contexte intellectuel (Skinner) dans l'histoire du phénomène éducatif. En se distançant de l'idéalisme et du matérialisme, une discipline pourrait être développée qui rendrait possible la reconstruction des conditions discursives des idées et des pratiques du passé: L'Histoire de la pensée pédagogique.

Mots clés: l'histoire de l'éducation, l'histoire conceptuelle, l'histoire de la pédagogie, l'histoire de la pensée pédagogique, Reinhart Koselleck.

El contexto historiográfico de la historia conceptual

RESULTA DIFÍCIL HABLAR DE HISTORIA CONCEPTUAL en un sentido unívoco. De hecho, el concepto – que releva a la antigua idea – afecta 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, y también podría hacerlo en el terreno educativo. El análisis conceptual se caracteriza principalmente por el tratamiento histórico de los conceptos, si bien por extensión también muestra su interés por los discursos que podemos entender como estructuras semánticas (Bödeker, 2009, p. 167) o redes conceptuales (Fernández Sebastián, 2013, pp. 51-74). Este planteamiento conecta la Historia Conceptual con la Historia Intelectual en sentido amplio, hasta el punto de considerarse un elemento central para construir algo distinto de la clásica Historia de las Ideas, circunstancia que en nuestro campo significa

orillar los esquemas de la tradicional Historia de la Pedagogía.

El *giro lingüístico*, expresión divulgada por Richard Rorty (1967) y que ha hecho fortuna hasta consolidarse como un referente de cita ineludible en el panorama del pensamiento actual, ha sido clave de bóveda de las últimas propuestas de innovación historiográfica. Desde una perspectiva histórica, el giro lingüístico – haciéndose eco de los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein – se ha caracterizado por destacar el papel de los usos del lenguaje en 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 el giro narrativo que afectó también a las disciplinas históricas (Cohen, 1991; Vann, 1998, pp. 126-145; Viñao, 1996). 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 semántico a través de los distintos estratos del tiempo.

En este sentido, la Historia Conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se articulan sincrónicamente al tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación semántica. Podría decirse que la *Begriffsgeschichte* de Koselleck da más importancia al rastreo diacrónico y que la Historia Conceptual al modo de Skinner concentra su mirada en un plano sincrónico estudiando los actos de habla y las redescripciones teóricas (Fernández Sebastián, 2013, p. 74). Al referirse a esta doble dimensión sincrónica y diacrónica, la Historia Conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una suerte de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje y que marcan las condiciones de posibilidad de las historias (Koselleck, 1993, p. 123; Koselleck, 2003, p. 93).

Además, hay que distinguir dos corrientes distintas dentro de la Historia Conceptual: la que procede de la filosofía analítica (Austin, Searle) y el mundo anglosajón y la de 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 es 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 la Historia Conceptual, a saber: la Escuela de Cambridge (John G. A. Pocock, Quentin Skinner) y la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck. Ahora bien, mientras la Escuela de Cambridge se muestra sensible a los actos de habla (*speech acts*) y destaca el sentido pragmático de los textos en un contexto temporal acotado, el planteamiento de la *Begriffsgeschichte* privilegia la semántica histórica y su compleja articulación diacrónica a través de los diferentes estratos temporales, que comporta una teoría de los tiempos históricos (Koselleck, 2001; Schmieder, 2013; Vallespín, 1995).

Una de estas navegaciones, la de la *Begriffsgeschichte* alemana fue al principio una *Begriffsphilosophie* y sólo a partir de los años sesenta cristalizó, gracias a los esfuerzos de Reinhart Koselleck, Werner Conze y Otto Brunner, en el monumental diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe* [GG].¹ Esta era la línea que sugería Gadamer, constatando que todos “saben que no es posible un lenguaje terminológico que sea similar a la

exactitud del cálculo con símbolos matemáticos” (idea ya presente en la pedagogía de Schleiermacher), de modo que la acreditación del lenguaje filosófico exige “aclarar el encubrimiento del origen de las palabras filosóficas, para mostrar la legitimidad de nuestros planteamientos” (Gadamer, 1992, II, p. 87). Así, se 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. Por tanto, los conceptos como tales no tienen historia: contienen historias, pero no tienen ninguna. “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” (Koselleck, 1993, p. 117). Cabe añadir que según Koselleck no todas las palabras son conceptos históricos y, menos aún, conceptos fundamentales o conceptos-guía. 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 el hablar y el actuar, esto es, entre el uso lingüístico y las situaciones sociales reales.

Por otra parte, Skinner protagonizó lo que se dio en llamar el *giro contextual*, proponiéndose especialmente que, para respetar y aprovechar las ideas de los que nos han precedido, hay que rechazar la sensación de cercanía o “familiaridad” por el simple hecho de leerlos en una lengua similar y proyectar las ideas de nuestro presente en el pasado (Skinner, 2007). El objetivo estriba, a través de enraizar los textos en su propio contexto cultural, en “comprender lo que querían decir sus contemporáneos, recuperar las intenciones (actos ilocucionarios) y, por ende, lo que dichos textos realizaron o pretendieron realizar en el momento en el que se produjeron” (Oncina Coves, 2013, p. 33).

Desde luego, se considera a Skinner como un referente de la nueva Historia Intelectual, cuyo programa contextualista trata de combatir lo que este autor consideraba más bien “mitologías” y no “historias,” a saber: a) la *mitología de las doctrinas*, etiquetando forzosamente a cada autor con una doctrina que, además, supuestamente él mismo habría inventado; b) la *mitología de la coherencia*, unificando las interpretaciones para llegar a establecer una perspectiva coherente y sistemática de cada autor, aunque éste no la haya alcanzado o ni siquiera pretendido; c) la *mitología del localismo*, aplicando el historiador criterios y categorías propias de su contexto intelectual particular; d) la *mitología de la prolepsis*, cuando el historiador asume que la finalidad del texto o del autor tratado debe entenderse en términos de lo que en el presente del historiador se consideran temas centrales y perennes en la historia del pensamiento (Skinner, 2007, pp. 113-141).

También de la mano del giro lingüístico, otro grupo de historiadores han asumido sus postulados en la línea de no pretender “establecer el grado de correspondencia entre conceptos y realidad sino en indagar cómo y por qué (...) estos conceptos

emergieron y adquirieron carta de naturaleza” (Cabrera, 2003, p. 15). Bajo distintas denominaciones, entre ellas la de Historia Postsocial (Cabrera, 2004), la metodología postsocial fija su foco de atención en el modo en que se articula y configura un determinado discurso, y no tanto en el impacto de las prácticas o ideas que se incluyen en él. En otras palabras, se entiende que el discurso no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así en una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos (Cabrera, 2001, p. 52).

Para terminar este apartado, queríamos mencionar al historiador que, quizás, esté en el extremo del giro lingüístico: Hayden White. Para este autor, lo que hace el historiador no es un registro de los hechos y sus conexiones sino la organización conceptual y significativa de los mismos en función de sus preconcepciones. En el polo opuesto se situaría lo que el mismo White llamaba “realismo doctrinal,” cuyo historiador paradigmático sería Leopold Von Ranke con su pretensión de contar “lo que realmente sucedió.” Del enfoque de White se infiere que las narraciones e interpretaciones que hace la Historia son el resultado de incorporar los hechos a un patrón previo de representación que no deriva de los hechos mismos y que White identifica con dispositivos lingüísticos (Cabrera, 2005, p. 119). Para White y su teoría de la mediación lingüística los supuestos generales sobre el mundo humano que maneja el historiador no son entidades teóricas fruto de la observación de la realidad, sino presupuestos implícitos sobre ésta que operan como una variable independiente del proceso de conocimiento. White a parte, muchos de los autores encuadrados dentro del giro lingüístico coinciden en que un conflicto entre interpretaciones no se puede dirimir apelando a lo factual (lo que no implica que las explicaciones históricas sean inmunes a la realidad), porque lo que provoca la decadencia de una explicación histórica no es la refutación empírica sino la crisis de la teoría que le sirve de base y que tiene lugar también en el presente (Cabrera, 2005). Así, el impacto de la realidad contra la explicación histórica no es directo sino mediado, a través de un patrón discursivo de significados que pertenecería siempre al presente.²

La Begriffsgeschichte: Semántica histórica y estratos del tiempo

Vamos a centrar nuestro análisis en la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck para explorar sus posibilidades para la Historia de la Educación. De un lado, porque nos sitúa en la perspectiva filosófica europea y nadie puede negar la influencia que el pensamiento alemán (Schleiermacher, Krause, Natorp, Spranger) ha ejercido sobre la Pedagogía. Por otra parte, la Historia de la Educación procede de la antigua Pedagogía, un saber que durante el período de la *Sattelzeit* adquirió una dimensión mesiánico-salvífica, en consonancia con los principios de secularización y aceleración, tan estimados por Koselleck. Además, la Historia de la Pedagogía – disciplina consolidada en el último tercio del siglo XIX – heredaba los estigmas de la vieja Historia de las Ideas que se fraguó en torno al idealismo (Fichte, Hegel) y al historicismo (Dilthey), sin olvidar las aportaciones del neo-idealismo (Gentile) que acabó reduciendo la pedagogía a simple filosofía.

Gracias a estos antecedentes se ha presentado la *Begriffsgeschichte* de Koselleck, que enfatiza la importancia de la comprensión (*Verstehen*), como la mejor herencia del relativismo alemán de comienzos del siglo XX (Weber, Schmitt, etc.) (Rivera García, 2001). Koselleck ha contribuido a que la modernización – con su caudal conceptual (crisis, revolución, patriotismo, emancipación, progreso, etc.) – se haya convertido en uno de los núcleos de interés de la Historia Conceptual, sobre todo al centrarse en el tiempo umbral o bisagra (*Sattelzeit*), que marca el origen de la Modernidad (Palti, 2004; Schmieder, 2013, pp. 88-90). Metafóricamente se ha dicho que de la misma manera que Gadamer urbanizó la provincia heideggeriana, Koselleck ha urbanizado la provincia schmittiana (García, 1998). 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. Habida cuenta que 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 – es decir, las tradiciones – en las que viven los individuos, la historia debe permanecer atenta a la historicidad (*Geschichtlichkeit*) y a la lingüisticidad (*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-temporales:

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, 2001, p. 97)

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 que ya utilizó la expresión – una crítica de la razón histórica, esto es, una Histórica.

En cierta continuidad con Heidegger y Schmitt, Koselleck recurre a cinco categorías de pares antitéticos que, en su función de categorías transcendentales de una ontología de lo finito, abren el camino a la historización 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 apuntada por Carl Schmitt – de “amigo” y “enemigo” (Koselleck, 2012, pp. 189-197). 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” (Koselleck, 1997, p. 85). Así, por ejemplo, la función de protección del secretismo masónico – uno de los temas desarrollado por Koselleck en *Crítica y Crisis* (2007, pp. 64-74), y que afecta directamente a Lessing (Koselleck, 2007, pp. 75-81; Oncina, 2009, pp. 79-109) – debe entenderse desde la oposición entre secreto y público.

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” (Koselleck, 1997, p. 86). 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 hermenéutica, ya que es algo más que una ciencia ligada filológicamente al texto. Justamente en este punto, Koselleck colisiona con 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” (Koselleck, 1997, p. 104).

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,” “historia total” – 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 – promovió, a caballo de los siglos XVIII y XIX, los principios de la modernidad. En consecuencia, la Historia Conceptual no puede ser considerada una simple metodología auxiliar para el trabajo del historiador, que es consciente que no puede caer en las pretensiones absolutas de las modernas filosofías de la historia. Acaso por esto, el esfuerzo de Koselleck hay que encuadrarlo en una historia que se aleja tanto de la Historia Social como de la Historia de las Ideas, fraguando una especie de tercer estadio. “La Historia Conceptual no es ‘materialista’ ni ‘idealista,’ se pregunta tanto por las experiencias y estado de cosas que se plasman en su concepto, como por cómo se comprenden estas experiencias y estados de cosas” (Koselleck, 2012, p. 45).

Así pues, la Historia Conceptual se perfila a manera de una alternativa a la historia que desoye la semántica de los conceptos, tal como aparece en la configuración de la *longue durée* (Braudel) que da por supuesto la persistencia de un continuo semántico. 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” (Dutt, 2003, p. 215). Por lo demás, Koselleck censura que la escuela historiográfica francesa haya asumido el papel de una historiografía puramente autista al servicio de la propia identificación gala, hasta el punto de anotar que la larga duración de Braudel no es más que un postulado idealista que culmina en la Revolución Francesa.

A través de su oferta teórica de los estratos del tiempo, Koselleck desea superar la oposición entre 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, modifican o quiebran. “Hay distintas velocidades de transformación. Hay aceleraciones y ralentizaciones con distintos tiempos que se agolpan y que puedan provocar fricciones e incluso fracturas entre los estratos temporales de los acontecimientos concretos, por un lado, y de estructuras repetitivas, por otro” (Koselleck, 2012, p. 31).

En virtud de estos cambios de ritmo, Koselleck rechaza la permanencia unívoca de los conceptos a través de la historia. Además, 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” (Koselleck, 2001, p. 35). Si estamos atentos a esta dinámica, se puede observar que existen diversos estratos que generan varias velocidades de cambio: a corto, medio y largo plazo (Koselleck, 2003, pp. 90-93).

Así las cosas, la Historia Conceptual recomienda 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 (Koselleck, 2012, p. 32). En último término, la *Begriffsgeschichte* introduce la variable temporal para dar cuenta y razón de los cambios que se producen conceptualmente. En este orden de cosas, 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.

Fue básicamente en el siglo XVIII cuando el número de nuevos conceptos se incrementó en gran medida, surgiendo entonces una nueva clase de conceptos: los *singulares colectivos*. De las viejas “libertades” se pasó a la libertad; los “progresos” se transformaron en el progreso, las “historias” (*Geschichten*) se convirtieron en la historia en singular (*Geschichte*) y las educaciones (doméstica, gremial, eclesiástica, militar, etc.) incidieron en la “educación” del género humano. Cabe inferir, pues, que desde el momento de la existencia de un singular colectivo como “educación,” que atañe a todo el género humano, se legitima una ciencia de la misma, esto es, la Pedagogía, un neologismo – recordemos que el “pedagogo” era el esclavo que conducía a los niños – que remite a conceptos anteriores como *Paideia* y *Humanitas*. “Las palabras

son antiguas, pero los conceptos que a partir de la Ilustración se vinculan a ellas desarrollaron una fuerza y una dinámica antes nunca vista” (Koselleck, 2012, p. 218).

Todo parece indicar que la Historia Conceptual puede rectificar el rumbo de una historia que, al amparo de los *Annales*, tomó después de la Segunda Guerra Mundial un sesgo profundamente social (*Sozialgeschichte*) aspirando a ser “total,” cosa que no pretende Koselleck (Bödeker, 2009, p. 134). En un primer momento la Historia Conceptual se preocupó por las fuentes y sólo más tarde se interesó por la evolución semántica de los conceptos sin perder de vista la perspectiva social. “La historia conceptual es, en cierto modo, la ‘*conditio sine qua non*’ para las preguntas sociohistóricas” (Bödeker, 2009, p. 134). En opinión de Koselleck, palabra y acción se implican mutuamente, de modo que no hay oposición entre Historia Conceptual (*Begriffsgeschichte*) e Historia Social (*Sozialgeschichte*), sino que se da una tensión entre ambos enfoques que apelan al trabajo interdisciplinar. “La Historia Social o historia de la sociedad y la Historia Conceptual se encuentran en una tensión condicionada por la materia histórica que hace que ambas remitan una a otra sin que esa reciprocidad pueda ser superada en algún momento” (Koselleck, 2012, p. 12). Por ello, ambas mantienen su autonomía a pesar de la tensión. “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” (Koselleck, 1993, pp. 121-122).

En el fondo, la *Begriffsgeschichte* – 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 términos y conceptos que los agentes históricos nunca utilizaron. En suma, 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. 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 así. (Schöttler, 1995, p. 79)

En una dirección semejante, se manifestaba Lucian Hölscher al abordar 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 entonces, 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, a una nueva historia cultural que sin olvidar la dimensión social sea sensible – entre otros aspectos – al lenguaje y al estudio de las cuestiones semánticas (Hölscher, 1996).

La dimensión mesiánico-salvífica de la pedagogía: Entre secularización y aceleración

Hay que recordar que Reinhart Koselleck recibió el magisterio de Karl Löwith que profundizó en las implicaciones teológicas de la filosofía de la historia, idea que podemos poner en relación con la secularización y aceleración de la historia, dos conceptos-guía que marcan el origen de la Modernidad. Por ello, en este apartado nos vamos a referir – siquiera brevemente – al ideario de Löwith que nos servirá para evidenciar la aportación de la Pedagogía entendida como movimiento para acelerar la historia, o, lo que es lo mismo, para potenciar la llegada de una etapa intramundana que sustituya al Juicio Final. En esta dirección, sobresalen – por ejemplo – la edad del espíritu de Lessing, construida sobre la base del pensamiento de Joaquín de Fiore, o la idea de progreso, tan cara a los ojos del positivismo que deseaba superar las etapas teológicas y metafísicas para alcanzar al estadio positivo. Es evidente que estos casos poseen un inequívoco trasfondo pedagógico, de una Pedagogía que – como cualquier otro proyecto moderno – experimentó un proceso de secularización, tal como Koselleck remarcó al analizar el sentido semántico de la *Bildung*, a raíz de la presentación que hizo del volumen segundo de la obra *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, II. Bildungsgüter und Bildungswissen* (1990). En su análisis antropológico y semántico de la *Bildung*, un concepto-guía, destaca su especificidad germánica; su afectación a la totalidad de la vida individual al configurarse como autodeterminación personal; su análisis interdisciplinar ya que afecta a la teología, a la filosofía, al arte, a la música y a la pedagogía; su evolución (teológica, ilustrada y moderna); su dimensión personal y cultural que adopta un sesgo social y político después de 1918, etc. (Koselleck, 2012, pp. 49-93, 208-214).

El *Geschichtliche Grundbegriffe – Conceptos Básicos en Historia* – incluye diversas entradas con relación a la temática educativa.³ Conviene precisar que conceptos como *Bildung*, *Humanidad* y *Pedagogía* – incluidos en el GG – se popularizaron justamente durante la época de la *Sattelzeit* que también sentó las bases conceptuales del saber pedagógico. De alguna manera, 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 de promover la salvación del género humano después de un proceso de secularización que había de propiciar, bajo la influencia de la Ilustración, una especie de utopía temporal a realizar en la tierra. En fin, se postulaba una sociedad ideal basada en la idea de progreso, lo cual confería al proyecto ilustrado un sentido educativo en que emergió la Pedagogía, en un momento en que se generaba un nuevo estado de cosas, a saber, “la desaparición del más allá a favor de la realización de la justicia en el más acá y la transformación de la perfectio concebida espacialmente en una disposición temporalizada de las personas hacia la *perfectibilidad*” (Koselleck, 2012, p. 181). Sobre esta base de la perfectibilidad, ya sea individual o colectiva, la Pedagogía encuentra su razón de ser.

Surgió así 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 historia. La Providencia conduce a la Humanidad, gracias a un proceso educativo, que prepara la recepción del mensaje de la verdad según un plan divino que pasa por el temor (el Dios del Antiguo Testamento) y el amor de Cristo (Nuevo Testamento). Sólo después de estas dos edades o etapas llegará la edad de la razón, la edad de los hombres de la Ilustración, la edad del triunfo de la ética y de la moral que marca la mayoría de edad, según formula Lessing en *La Educación del Género Humano* (1780). A partir de 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, según las cuales “el futuro ya no está planteado con antelación solo por Dios sino que puede hacerse y producirse” (Koselleck, 2012, p. 178).

Desde la premisa de la búsqueda del bien, el texto de Lessing constituye un referente para el giro pedagógico de la Modernidad. Un masón discreto que lucha por el triunfo intramunado de un mandamiento moral, tal como proclama la fraternidad francmasónica. “La sociedad burguesa, virtuosamente perfecta, que ellos encarnan y personifican ya, en su calidad de hermanos, constituye para ellos el objetivo final de la naturaleza” (Koselleck, 2007, p. 84). Según este prisma, la moral predicada por la Pedagogía había de colonizar la política de manera callada pero eficaz, a fin de conseguir una moralización del estado frente al egoísmo del individuo (Lessing, Fichte). Koselleck lo tiene claro: la moral que dominaba la masonería había de extenderse silenciosamente fuera de los círculos secretos, de manera que se precisaba el auxilio de la educación del género humano. La confianza de Lessing en el futuro está fuera de cualquier duda, según se desprende del siguiente fragmento de *La Educación del Género Humano*:

No, no; llegará, seguro que llegará el tiempo del cumplimiento, cuando el hombre, a medida que su inteligencia se vaya convenciendo de que el futuro será mejor cada vez, no tenga ya necesidad de recabar de ese mismo futuro motivos para sus acciones: el tiempo en que el hombre hará el bien porque es el bien y no porque se establezcan premios arbitrarios con el fin, propiamente, de fijar y robustecer su voluble mirada para que sepa ver los premios interiores del bien, que son mejores. (Lessing, 1982, p. 592)

De hecho, este ideal perdura a lo largo del siglo XIX, de la mano – por ejemplo – de neokantianos como Paul Natorp, considerado uno de los propulsores de la Pedagogía Social. En *Religión y Humanidad*, Natorp dice:

Lo moral, lo humano, está precisamente en el punto central de la religión; aunque no es idéntica a la moral, surge, sin embargo, inmediatamente del germen de la conciencia moral y conserva en cada uno de sus estados su conexión con ella; la religión obtiene de este modo un carácter humano; así se convierte en cosa de la comunidad, pues el nombre de Dios es todavía casi, exclusivamente, la expresión del punto más elevado de la conciencia humana, en la cual se

anuda la unidad de la conciencia humana: la idea del hombre. (Natorp, 1914, pp. 22-23)

Algunas resonancias de la división tripartita de la historia (Fiore, Lessing) llegaron hasta el III Reich alemán (1933-1945) que pretendió construir Hitler sobre el pasado del I Reich (el Sacro Imperio Romano Germánico) y el II Reich (el de Bismarck, que apenas llegó al medio siglo de duración). Löwith escribe: “El hecho de que el tercer Reich aceptara todavía la cronología tradicional cristiana, en lugar de haber iniciado un nuevo cómputo profano del tiempo, a partir de sí mismo, como las revoluciones francesa, fascista y rusa, se debe a un compromiso y a falta de honestidad” (Löwith, 1973, pp. 240-241). No deja de ser significativo que Dietrich Bonhoeffer, implicado en el atentado al Führer del 20 de julio de 1944, solicitase a sus padres el 17 de enero de 1945, desde la cárcel de la Gestapo en Berlín, las obras de Pestalozzi y Natorp, dos magníficos representantes de una pedagogía basada en los ideales de la religión de la humanidad, es decir, de una comunidad humana presidida por el idealismo de la libertad y el amor fraterno, principios que entroncan con el mensaje masónico.

La Pedagogía necesitaba un sustrato moral, que había de promover tanto la formación ética individual (Kant, Herbart, Schleiermacher) como la moralización de la comunidad a través de la idea de humanidad (Pestalozzi, Natorp). Además, y gracias al proceso secularizador moderno, la Educación se interpretó – como mínimo – de dos maneras distintas. En primer lugar, desde una dimensión histórica, al facilitar – como hizo Lessing – la llegada de una nueva edad del espíritu. En segundo lugar, y tal vez más importante, esta Educación en singular colectivo contribuyó al éxito de la Pedagogía, nueva disciplina que se basaba – sin olvidar la observación psicológica – en el horizonte ético-moral intramundano. De este modo fue cuajando una dimensión mesiánico-pedagógica que explotará con las concepciones espirituales del idealismo (Herder, Fichte, Schelling, Hegel) que también prefiguran un estado futuro de la humanidad histórica. Al cabo, estas ideas serán traspasadas al esquema positivista (Comte) y materialista (Marx) significando la aceleración del tiempo, una tarea de los hombres para llegar hasta el futuro dorado, esto es, la era de la libertad, la felicidad y la fraternidad. Por esta vía, el ideal de humanidad aparece como telos de la historia y, por ende, de la Pedagogía.

Hasta cierto grado, el cristianismo pasaba a ser considerado un momento de la evolución de la civilización humana. Si el cristianismo exalta la idea de trascendencia, la modernidad – con su proyecto secularizador – introduce en su visión dinámica de la historia una serie de nociones (revolución, crisis, progreso, decadencia, patriotismo, utopía, etc.), analizadas por Koselleck, que darán sentido a la redención humana que encontrará en el trilema de la Revolución Francesa un referente de primer orden. En cualquier caso, el proceso de secularización – entendido en términos de una espiritual realización del Reino de Dios sobre la tierra – será uno de los ejes del devenir histórico de la humanidad que se convierte así en un objetivo pedagógico prioritario, al contribuir en un sentido ilustrado a un futuro abierto (Koselleck, 2012, p. 219).

Precisamente esta secularización ha comportado, según Koselleck (2003, pp. 41-47; 2012, p. 142), la aparición de la aceleración como categoría postcristiana 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 XIX (Koselleck, 2003, p. 49).

El tiempo que se acelera de esa forma priva al presente de la posibilidad de ser experimentado como presente y se escapa hacia un futuro en el que el presente, convertido en inexperimentable, ha de ser alcanzado mediante la filosofía de la historia. Con otras palabras, la aceleración del tiempo, en el pasado una categoría escatológica, se convierte en el siglo XVIII en una obligación de planificación temporal, aun antes de que la técnica abra completamente el espacio de experiencia adecuado a la aceleración. (Koselleck, 1993, p. 37)

Según Koselleck, hasta la irrupción de la *Sattelzeit* 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 a través de su vinculación con el optimismo de Leibniz y la idea de Humanidad, objetivo preclaro de la educación del género humano (Lessing), tendrá importantes repercusiones pedagógicas. 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, 1993, pp. 59-60)

Todos estos conductos comportarán la disolución del viejo *topos* ciceroniano: *Historia magistra vitae*. Así desaparece el sentido didáctico de la historia entendida como maestra de la vida, gracias a una aceleración que impide vivir en un mundo de coordenadas espacio-temporales estables. Así lo declaraba Koselleck en la entrevista mantenida con Carsten Dutt: “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” (Dutt, 2003, p. 221). La historia como maestra de la vida sólo era posible cuando no se había producido la aceleración moderna.

Quizás sea en la metáfora del reloj donde encontramos el sentido más elocuente de esta aceleración. Efectivamente, el reloj ya está presente en la didáctica de Comenio según un funcionamiento mecanicista, acorde con la concepción newtoniana de un tiempo objetivo, visión compartida por filósofos y científicos (Cardoso, 1981). En un mundo acelerado, el control del tiempo – a través de los instrumentos de relojería y de los calendarios – se convierte en un elemento capital hasta el punto que con la Revolución Francesa (para abolir cualquier vestigio del calendario cristiano)

se introdujeron las fiestas decadarias, según una lógica decimal que substituía a las semanas de siete días.

En último término, el maquinismo de la sociedad industrial llevó el cronómetro a las cadenas de montaje y, por extensión, a todos los ámbitos de la sociedad que reconocía, de conformidad con la idea de progreso, la secuencialidad de la vida humana. Con la llegada de la postmodernidad – es decir, de los tiempos que siguen a la crisis de la modernidad – la aceleración ha generado una situación paradójica al reducirse todo a la instaneidad, al presente. Así las cosas, los antiguos relojes de esfera han dado paso a los mecanismos digitales donde únicamente existe presente. Desde la realidad instantánea, la Pedagogía pierde su razón de ser: contribuir a la precipitación de un tiempo escatológico humano y, sobre todo, moral.

El ocaso de la Historia de la Pedagogía: crónica de una muerte anunciada

Durante los años del fascismo y de la mano de Giovanni Gentile, en buena parte de Europa la formación de los maestros recayó en la Filosofía de la Educación y en la Historia de la Pedagogía, con un ostracismo casi absoluto para la pedagogía experimental a beneficio de su actualismo idealista presentado como alternativa al positivismo y al materialismo marxista. La reducción de la pedagogía a la filosofía –según expone Gentile en el *Sommario di Pedagogia* (1913-1914) – desea simplificar los dos polos – maestro y alumno, hecho e ideal – del problema pedagógico. Como sea que resulta imposible prescindir de ambos referentes y, por tanto, de las consideraciones psicológicas y éticas, se hace inviable reducir la psicología a pedagogía psicológica, y la ética a pedagogía ética. En el primer caso, se caería en una pedagogía mecanicista de índole positivo-experimental y en el segundo en una pedagogía normativa. Contrario, pues, al esquema herbartiano, Gentile apuesta por la unificación a fin de resolver la cuestión gnoseológica de la pedagogía, superando el dualismo psicología-ética. “Allora non c'è più una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia, e s'impone il concetto che la *pedagogia è la filosofia*” (Gentile, 1942, p. 119).

En consonancia con lo que decimos, 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. Ya Schleiermacher en su tratado (1813) vinculaba la pedagogía al ámbito del lenguaje y a la idea de nacionalidad. Aún así, y aunque lo nacional forma ciertamente un círculo, “el sentimiento humano general se despierta y la actitud estrecha de miras va disminuyendo en la medida en que lo alieno ya no aparece directamente como algo hostil” (Schleiermacher, 2013, p. 606). Sobre la base de la pedagogía de Schleiermacher, Dilthey señala que “el ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa” (Dilthey, 1968, p. 14), con lo que la pedagogía adquiere una dimensión histórico-cultural. Así, por ejemplo, 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” (Luzuriaga, 1973, p. 9).

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 cosmovisiones. Según la cosmovisión domina en cada cultura un determinado tipo de pedagogía. Aquí historiadores como Jean Chateau (1959) y Eduard Spranger (1966) constituyeron referencia, ya que ambos intentaron sistematizar 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 comparada. A estas alturas, la Pedagogía – un singular colectivo – revisaba los distintos modelos o arquetipos educativos y las grandes corrientes pedagógicas.

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 político-sociológicas al acentuarse los componentes filosóficos y culturales. 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, acentuada en Italia por la influencia del neidealismo de Gentile, determinó que se denunciase cada vez más lo que se consideraba un exceso.

No es necesario esforzarse para poner de relieve 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. En realidad, la ruptura – “la rupture de la décennie 1960,” según Marie-Madeleine Compère (1995, pp. 18-20) – 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*. Mientras tanto Gilles Ferry proclamaba, desde las páginas de *l'Éducation Nationale*, el 11 de mayo de 1967, la muerte de la Pedagogía. Con todo, 15 años más tarde – en 1982 – este mismo autor precisaba que se trataba de la muerte de la pedagogía dogmática, a la cual contraponía el conjunto pluridisciplinar de las ciencias de la educación.

En fin, hacia 1960 la Historia de la Educación se emancipaba de la *Historia de la Pedagogía*. El éxito de manuales italianos como la Historia de la Pedagogía de Abbagnano y Visalberghi, la *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo* de Dante Morando o la *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía* de Aldo Agazzi representa una especie de canto del cisne para la disciplina. Así se daba paso a una nueva materia 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 americano. La Pedagogía – fruto del siglo XVIII – pereció cuando la crisis del mundo moderno se agravó y se llevó por delante aquel horizonte intramundo de moralidad, al que aspiraban los pedagogos ilustrados y modernos.

En medio de este proceso de cambio de paradigma – la substitución de la Historia de la Pedagogía por una emergente Historia de la Educación de significación materialista – se produjo una especie de paradoja, ya que mientras se consumaba el desmantelamiento 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, cuando Koselleck ponía en marcha su centro de estudios interdisciplinares de Bielefeld.

Hacia una historia del pensamiento pedagógico

La Historia Conceptual no ha sido aplicada a los fenómenos educativos de una manera concienzuda y sistemática, aunque se hayan hecho ensayos y referencias colaterales (Araújo, 2001). A pesar de ello, las posibilidades son muchas. 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, y además de los conceptos, los discursos y las narrativas adquieren una significación especial para la Historia del Pensamiento Pedagógico que puede alumbrarse justamente a la luz de la Historia Conceptual que, además, retoma la categorización temporal entre corto, medio y largo plazo. Si los discursos corresponden a una dimensión epocal más bien corta, las narrativas – por ejemplo, la modernidad – se inscriben en períodos de medio alcance mientras que los meta-relatos – la tradición occidental, construida sobre la base clásica y cristiana que da una continuidad a los ideales de *Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, y *Bildung* – correspondían a períodos de largo plazo (Fullat, 2005).

Enfocadas así las cosas, y sobre esta división temporal (corto, medio y largo plazo), planteamos la viabilidad de los discursos y narrativas pedagógicas. Si los discursos pueden cubrir espacios temporales de corto plazo, parece lógico pensar que las narrativas (y por extensión, los meta-relatos) 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 integeneracionales 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.

Bien mirado, 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 consiguiente, detectamos posibilidades de entender lo

conceptual, al modo de Koselleck y Skinner, en un sentido amplio que nos permita elaborar una historia del pensamiento pedagógico que combine concepto, discurso y narrativa. Así pues, pensamos que hay que dar un paso más allá de los conceptos, a fin de que el bagaje de la *Begriffsgeschichte* alumbre 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 una visión social del desarrollo histórico-pedagógico. Y ello a sabiendas de los peligros de la Historia Conceptual de repetir los mismos excesos de la Historia de las Ideas, extremo que algunas voces críticas han puesto de manifiesto (Bödeker, 2009).

En cualquier caso, 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 los fenómenos educativos: además de recurrir a los conceptos – “infancia,” “escuela,” “alfabetización,” “instrucción,” “escolarización,” “formación,” “pedagogía,” “ciencia de la educación,” etc. – deberíamos emprender la tarea de analizar los discursos y los imaginarios pedagógicos a través de los cuales se han transmitido y canalizado los distintos idearios y proyectos educativos, de acuerdo con la teoría de los estratos temporales que marcan las distintas velocidades del cambio histórico que influyen en los distintos ritmos históricos. Conforme a ello, planteamos una Historia del Pensamiento Pedagógico que al margen del concepto repare en el discurso, esto es, que – por ejemplo – además de analizar el concepto de “naturaleza” profundice en el discurso educativo del naturalismo. Es sólo una muestra a la que pueden seguir otras muchas, ya que queda claro que existen otros muchos “ismos” (positivismo, evolucionismo, utilitarismo, pragmatismo, socialismo, nihilismo, etc.) que remiten a otros tantos conceptos-guía y que – en conjunto – caben dentro de este marco de referencia discursiva que, a veces, ha quedado un tanto desdibujado – cuando no oculto – en la maraña de una Historia de la Educación excesivamente social.

Otrosí, 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, según la feliz expresión de Dosse. Por lo demás, apostamos por la viabilidad de una Historia del Pensamiento Pedagógico que – sin olvidar los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones, y menos aún los contextos sociales – remarque los conceptos, los discursos pedagógicos y las narrativas pedagógicas de medio alcance (ya hemos insinuado que aquí entraría el concepto de “modernidad” y el de “post-modernidad”) y de largo alcance (meta-relatos). Se perfila así un reto incuestionable para la reflexión histórico-educativa que, a pesar de todos los avatares disciplinares, quizás no debiera haber roto de cuajo 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.

Notas

1. El *GG* (1972-1997) aborda a lo largo de sus nueve extensos volúmenes los conceptos que constituyen vocabularios especializados, campos semánticos o dominios lingüísticos del lenguaje político y social empleado en Europa durante la *Sattelzeit* (tiempo silla) o “tíepo a caballo”), es decir, aquel período que a modo de cesura epocal produjo una honda mutación conceptual entre 1750 y 1850 que propicia la aparición de la modernidad (*Neuzeit*). Acerca de esto, Koselleck insiste en la idea del siglo XVIII como comienzo de la Edad Moderna, situación que se refleja “por primera vez en la Ilustración, la cual ha sido experimentada como abanderada de un tiempo nuevo” (Koselleck, 2011, p. 9).

2. Por supuesto, este enfoque ha recibido distintas críticas. Por ejemplo, desde los historiadores más cercanos a la teoría marxista, se acusa, *grosso modo*, a la historia cultural y al giro lingüístico, de tener complicidades con las formas contemporáneas de capitalismo y de ser dos enfoques inadecuados para comprender y afrontar los retos intelectuales de transformación de la estructura capitalista (Sewell, 2005, pp. 78-80). Por otra parte, como bien dice Gary Wilder (2012, p. 723), en muchas ocasiones las innovaciones propuestas por los giros cultural y lingüístico no han tenido apenas impacto en la práctica historiadora y acaban convirtiéndose en un tópico rutinario que todo el mundo asume para seguir historiando del mismo modo tradicional que hacían antes.

3. 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).

Referencias

- Abellán, J. (1991). Historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*) e historia social: A propósito del diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe*. In S. Castillo (Ed.), *La historia social en España. Actualidad y perspectivas. Actas del I Congreso de la Asociación de Historia Social* (pp. 47-63). Madrid, Spain: Siglo XXI editores.
- Araújo, A. F. (2001). Da história das ideias pedagógicas à mitanálise das ideias educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 207-225.
- Bödeker, H. E. (2009). Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual: Temas, problemas, perspectivas. *Historia y Grafía*, 32, 131-168.
- Cabrera, M. Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la Sociedad*. Madrid, Spain: Cátedra.
- Cabrera, M. Á. (2003). La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos. *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, 2, 5-32.
- Cabrera, M. Á. (2004). *Postsocial history: An introduction*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Cabrera, M. Á. (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico: Una aproximación crítica. *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, 4, 117-146.

- Cardoso, C. F. S. (1981). El tiempo de las ciencias naturales y el tiempo de la historia. In *Introducción al trabajo de la investigación histórica* (pp. 195-216). Barcelona, Spain: Crítica.
- Chateau, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, S. (1991). The linguistic turn: The absent text of educational historiography. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 3(2), 237-248.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe: Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris, France: INRP.
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía* (8th ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dutt, C. (2003). Historia (s) e histórica: Reinhart Koselleck en conversación con Carsten Dutt. *Isegoría*, 29, 211-224.
- Fernández Sebastián, J. (2013). Ex innovatio traditio/Ex traditio innovatio: Continuidad y ruptura en la historia intelectual. In F. Oncina Coves (Ed.), *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos* (pp. 51-74). Madrid, Spain: Biblioteca Nueva.
- Ferry, G. (1982). De la pédagogie aux sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation*, 4, 147-159 [reprinted in 1988, vol. 31, pp. 141-150].
- Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Spain: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H.-G. (1992). *La historia del concepto como filosofía: Verdad y método* (Vol. 2). Salamanca, Spain: Sígueme.
- García, R. (1998). Historia de los conceptos y filosofía política en Carl Schmitt. *Res Publica*, 1, 73-86.
- Gentile, G. (1942). *Sommario di pedagogia comme scienza filosofica. I: Pedagogia generale* (5th ed.). Florence, Italy: G. C. Sansoni.
- Hölscher, L. (1996). Los fundamentos teóricos de la historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*). In I. Olabarri & F. J. Caspistegui (Eds.), *La 'nueva' historia cultural: La influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 69-82). Madrid, Spain: Editorial Complutense.
- Koselleck, R., & Gadamer, H.-G. (1997). Introduction. In J. L. Villacañas & F. Oncina, *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Spain: Editorial Paidós-ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: Estudios sobre la historia*. Barcelona, Spain: Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. (F. Oncina, Trans.). Valencia, Spain: Pre-Textos.
- Koselleck, R. (2007). *Crítica y crisis: Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. J. A. Prados (Ed.). Madrid, Spain: Trotta-Universidad Autónoma de Madrid.
- Koselleck, R. (2011). *Modernidad, culto a la muerte y memoria nacional*. Madrid, Spain: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Spain: Editorial Trotta.
- Laudó, X. (2014). La nueva historiografía y la propuesta formativa de la pedagogía de la reinteración. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33.
- Lessing, G. E. (1982). *Escritos filosóficos y teológicos*. Madrid, Spain: Editora Nacional.

- Löwith, K. (1973). *El sentido de la historia: Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*. Madrid, Spain: Aguilar.
- Lozano, J. (2004). Reinhart Koselleck: Articulando la historia sobre el tiempo. *Revista de Occidente*, 282, 117-125.
- Luzuriaga, L. (1973). *Historia de la educación y de la pedagogía* (10th ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Natorp, P. (1914). *Religión y humanidad: La religión dentro de los límites de la humanidad: Contribución a la fundación de la pedagogía social*. Barcelona, Spain: Estudio.
- Oncina Coves, F. (2009). *Historia conceptual: Ilustración y modernidad*. Barcelona, Spain: Anthropos.
- Oncina Coves, F. (Ed.). (2013). *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid, Spain: Biblioteca Nueva.
- Palti, E. J. (2004). Koselleck y la idea de *Sattelzeit*: Un debate sobre la modernidad y temporalidad. *Ayer*, 53, 63-74.
- Rivera García, A. (2001). Relativismo e historia de los conceptos políticos. *Daimon: Revista de Filosofía*, 24, 93-110.
- Ruiz-Domènec, J. E. (2000). Reinhart Koselleck: El reto del federalismo. In *Rostros de la historia. Veintiún historiadores para el siglo XXI* (pp. 209-223). Barcelona, Spain: Península.
- Schleiermacher, F. D. E. (1813). Pedagogía. In J. M. Quintana, *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher* (pp. 601-760). Madrid, Spain: BAC.
- Schmieder, F. (2013). Formas de pensar la temporalización y su transformación histórica. Una discusión con Reinhart Koselleck. In F. Oncina Coves, *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos* (pp. 81-94). Madrid, Spain: Biblioteca Nueva.
- Schörtler, P. (1995). Los historiadores y el análisis del discurso. *Taller d'Història*, 6, 73-88.
- Sewell Jr., W. (2005). *Logics of history: Social theory and social transformation*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226749198.001.0001>
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Spranger, E. (1966). *Cultura y educación: Parte histórica* (3rd ed.). Madrid, Spain: Espasa-Calpe.
- Springborg, P. (2003). Algunas premisas de la historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte*): Modernidad y conciencia histórica. *Historia Contemporánea*, 27, 465-504.
- Vallespín, F. (1995). Giro lingüístico e Historia de las Ideas: Q. Skinner y la Escuela de Cambridge. In R. R. Aramayo, J. Muguerza, & A. Valdecantos (Eds.), *El individuo y la historia: Antinomias de la herencia moderna* (pp. 287-301). Barcelona, Spain: Paidós.
- Vann, R. T. (1998). El gir lingüístic: Història i teoria i history and theory, 1960-1975. In *Les raons del passat: Tendències historiogràfiques actuals* (pp. 105-145). Catarroja, Spain: Afers.
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205-223.
- Viñao, A. (1996). Lenguaje y realidad: El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo. *Anales de Pedagogía*, 14, 157-214.
- Wilder, G. (2012). From optic to topic: The foreclosure effect of historiographic turns. *American Historical Review*, 117(3), 723-745. <http://dx.doi.org/10.1086/ahr.117.3.723>