

La proyección pedagógica de Dilthey en América

Por *Conrado* VILANOU TORRANO
Universidad de Barcelona

ES BIEN SABIDO QUE EN 1939 lo más granado de la cultura española tomó el camino del exilio por causa de su fidelidad al régimen republicano. Para muchos intelectuales —y aquí el caso de Antonio Machado constituye un ejemplo paradigmático— el destierro constituía un imperativo moral. En cualquier caso, también cabe destacar que buena parte de aquella forzada diáspora intelectual encontró una excelente acogida en México, gracias a la hospitalidad del presidente Lázaro Cárdenas, circunstancia que propició la presencia del alma de España en tierras americanas.¹ No hay duda que La Casa de España en México —una institución de cultura e investigación fundada por iniciativa del presidente de la república mexicana— permitió la continuación de las actividades intelectuales iniciadas en la península. Tanto es así que a las pocas semanas de la llegada de nuestros intelectuales —muchos de los cuales emigraron desde Francia a bordo del *Sinai* en 1939— se habilitaron diferentes cátedras —por ejemplo, una de Pedagogía y otra de Psicología— desde las que se iban a impartir diferentes cursos que sirvieron para difundir diversas corrientes filosóficas, pedagógicas y psicológicas.

De este modo, las escuelas filosóficas españolas —forjadas en tomo de las universidades de Madrid y Barcelona— pudieron proseguir sus tareas en América donde, además de contactar con la realidad autóctona, se procedió a un análisis de la propia conciencia nacional. De hecho, este proceso no fue exclusivo de los transterrados, ya que también los pueblos americanos —y muy especialmente el mexicano— se dedicaron a reflexionar en tomo a su devenir histórico. No por azar, y en medio de este contexto, se desencadenó todo un movimiento filosófico que recuperó el historicismo diltheyano.

Hay que destacar que cuando los exiliados españoles llegaron a América, la filosofía latinoamericana deseaba superar una situación dominada por el positivismo. México, por ejemplo, fue receptivo durante

¹ Con relación a la acogida mexicana, véase Alberto Enríquez Perea, "El alma de España en tierra mexicana. Correspondencia entre Alfonso Reyes y Fernando de los Ríos, 1939-1942", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid), núms. 37-38 (2000), pp. 139-150

las primeras décadas del siglo xx a los planteamientos espiritualistas que procedían de Francia (Boutroux, Bergson), cosa lógica si tenemos en cuenta que la reacción mexicana al positivismo siguió de cerca la reacción francesa, lo cual explicaría —y aquí seguimos a Guillermo Hurtado— el desconocimiento del neokantismo en México antes de 1930.²

En España —y después de la introducción orteguiana del neokantismo que tanto influyó sobre la generación de 1914 (María de Maeztu, García Morente)— los derroteros de la filosofía habían transitado por la fenomenología que, desde una perspectiva pedagógica, había generado pocas expectativas.³ Si Ortega había importado el neokantismo de Alemania a comienzos del siglo xx, una vez alcanzada la década de los años veinte, se vivía una especie de fiebre por la fenomenología. Las palabras de José Gaos son bien diáfanas:

En su *Kant* dice Ortega que la filosofía kantiana fue su prisión durante aproximadamente diez años. La de Husserl, su maestro Brentano, el inspirador de ambos, Bolzano, y algunos discípulos inmediatos de Husserl, el mayor Scheler [] fue mi prisión durante también aproximadamente diez años: de 1923, en que me licencié, pasando por 1928, en que me doctoré con una tesis sobre el tema dicho, e hice mis primeras oposiciones a cátedra, hasta 1933, en cuyo 6 de enero se inauguró la Facultad de Filosofía en la Ciudad Universitaria.⁴

Incluso, el mismo Gaos se había dedicado a divulgar el ideario fenomenológico desde las páginas de la *Revista de Pedagogía*, manifestando que las ciencias normativas han de basarse en las ciencias teóricas.⁵

Ahora bien, esta situación, dominada por la fenomenología —también Zubiri realizó su tesis doctoral sobre la filosofía de Husserl—, empezó a cambiar durante los años de la Segunda República española (1931-1939). Los graves problemas que afectaban no sólo a España, sino a toda la humanidad acechada por el ascenso del fascismo, necesitaban soluciones urgentes y radicales. Ante el cariz que tomaban

² Guillermo Hurtado, "El lugar del neokantismo en la filosofía mexicana", *Diánoia* (México), núm. 44 (1998), p. 157

³ o deja de ser curioso que la obra de Ernst Krieck, teórico de la educación nacionalsocialista, fuese presentada como un intento de fundamentar fenomenológicamente la pedagogía como ciencia autónoma respecto de las disciplinas que hasta entonces habían constituido sus pilares fundamentales (filosofía, ética, psicología)

⁴ José Gaos, *Confesiones profesionales*. México, FCE, 1958, pp. 38-39

⁵ José Gaos, "Las ciencias teóricas y las ciencias normativas según Husserl", *Revista de Pedagogía* (Madrid), núm. 103 (julio 1930), pp. 289-292

los acontecimientos en Europa, los intelectuales españoles fijaron su atención en otras escuelas y tradiciones filosóficas que continuaban procediendo de Alemania.⁶ Justamente allí se desarrollaron después de la primera Guerra Mundial las llamadas ciencias del espíritu que, instituidas por Dilthey y desarrolladas por sus discípulos (Eduard Spranger y Herman Nohl, principalmente), aspiraban a superar la polémica entre positivistas y neokantianos que agitaba la vida intelectual desde el último tercio del siglo XIX.⁷

Dilthey a través de Ortega

LA fecha de 1933 marca un hito en la trayectoria de la filosofía —y por extensión, de la pedagogía— españolas. A partir de este momento una serie de intelectuales procedentes tanto de la órbita orteguiana —Gaos y Luzuriaga, por ejemplo— como del núcleo barcelonés capitaneado por Joaquín Xirau⁸ —y aquí cabe destacar el papel de su discípulo Juan Roura-Parella— mostraron sus preferencias por la figura de Dilthey, que Ortega distingue con el calificativo de ser “el filósofo más importante de la segunda mitad del siglo XIX”.

Por “aquel” entonces Ortega y Gasset expresaba que no había conocido “algo de la obra filosófica de Dilthey hasta estos últimos cuatro años”, para apostillar que “de modo suficiente no la he conocido hasta

⁶ Cabe destacar que Zubiri había dado a conocer, en 1933, textos de Heidegger. Véase, por ejemplo, “¿Qué es la metafísica?”. *Cruz y Raya* (Madrid), vi (septiembre 1933), pp. 403-435.

⁷ 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, 2) el ser humano y sus productos culturales son históricos, 3) las creaciones del espíritu tienen que ser comprendidas históricamente, 4) el método de la comprensión es la hermenéutica que inició Schleiermacher y desarrolló Dilthey, 5) vivir significa interpretar y comprender el propio mundo interior y su evolución histórica, 6) la comprensión nos sitúa en la perspectiva de un círculo hermenéutico desarrollado por Heidegger en el famoso párrafo 32 de *Ser y Tiempo* (1927) y 7) la filosofía hermenéutica de Gadamer asume actualmente esta tradición al insistir en su obra *Verdad y método* (1960) que toda comprensión es interpretación. A la vista de todo ello, la pedagogía se perfila como una disciplina hermenéutico-pragmática que, además de reconocer su autonomía, estrecha la relación entre la teoría pedagógica y la práctica educativa.

⁸ A pesar del acercamiento de Xirau a Ortega, Manuel B. Cossío fue su auténtico maestro. De ahí no sólo la honda relación de Xirau con la Institución Libre de Enseñanza sino también la inequívoca orientación pedagógica que Xirau confirió a su filosofía tanto en España al fundar el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona como en el exilio al elaborar una filosofía de la educación basada en la axiología y el amor. A modo de homenaje, Xirau publicó en el exilio *M. B. Cossío y la educación en España*, México, La Casa de España, 1945 (2ª ed., Barcelona, 1969).

hace unos meses”.⁹ A renglón seguido, el mismo Ortega manifestaba que “este desconocimiento me ha hecho perder aproximadamente diez años de mi vida”, por más que “mis problemas y posiciones no sólo coinciden e incluyen como precedentes las de Dilthey, sino que parten ya, desde su primer paso, de una estación más allá de Dilthey en la trayectoria de la Idea de la vida”. Tanto es así que Ortega apuntaba que su filosofía, al abordar el problema de la vida, alcanzaba “un nivel más elevado que la idea de la *razón histórica*, donde Dilthey se quedó”.

El desconocimiento orteguiano del historicismo diltheyano se debe al puro azar, ya que cuando Ortega llegó en 1906 a Berlín, Dilthey impartía su docencia a un reducido número de alumnos en su domicilio particular, de manera que esa “*casualidad* hizo que yo no tropezase con su persona”. Sea como fuere, no ha de extrañar que Ortega —cuya obra está dedicada casi por completo a la epistemología de las ciencias culturales— reparase en la filosofía de Dilthey que, a pesar de la asistematicidad de su pensamiento, contribuyó a poner las bases de las ciencias del espíritu o culturales que Ortega proponía designar simplemente con el calificativo de “humanidades”.

Es obvio que la recuperación de la obra de Dilthey afectó directamente a la pedagogía española. De hecho, la república necesitaba —después de las medidas urgentes tomadas a favor de una reforma escolar— “ideales, anhelos, aspiraciones profundas de reforma en la vida y en la política” ya que, como señalaba Luzuriaga, se carecía “de un sentimiento nacional de auténtica comunidad”.¹⁰ De acuerdo con esta voluntad, los valores no son nociones *a priori* sino que han de surgir de la misma vida entendida como expresión objetiva de la vida espiritual. En el pensamiento de Dilthey, el significado de la existencia humana se revela y mantiene en el mundo espiritual en que el hombre vive, lo cual significa que todos los valores tienen su historia y que el destino humano se resuelve en la historia.

Agotada, pues, la vía de la pedagogía social de Natorp —que había sido presentada por Ortega como la solución a los problemas de la España que salía del fracaso colonial de 1898—, ahora se precisaba de unos aires nuevos que renovasen el panorama nacional. Para ello nada mejor que la obra de Dilthey, que junto a su vertiente filosófica aportaba un talante claramente pedagógico. En esta línea, y pocos meses después de las primeras noticias de Dilthey dadas por Ortega, Luzuriaga

⁹ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, *Revista de Occidente* (Madrid), XLII (1933), pp. 197-214 y XLIII, pp. 241-272

¹⁰ L. Luzuriaga, “La escuela de la República” *Revista de Pedagogía* (Madrid), num 146 (febrero 1934), p. 50.

asumía la responsabilidad de divulgar la pedagogía diltheyana. En efecto, el número del mes de octubre de 1934 de la *Revista de Pedagogía* inicia una sección sobre la pedagogía clásica, que fue dedicada, de entrada, a divulgar las ideas pedagógicas de Dilthey, traduciendo la primera parte de su tratado “Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general”, que data de 1888 y que según se informaba estaba a punto de publicarse por las ediciones de la revista.¹¹

Aunque esta traducción no apareció durante el periodo republicano es evidente que Luzuriaga tenía perfecto conocimiento de la influencia que Dilthey —el filósofo de la razón histórica— había ejercido durante los años de la república de Weimar cuando la pedagogía emprendió la tarea de su constitución autónoma, una vez superada la etapa anterior (que se extendió durante la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX) dominada por el herbartismo.¹²

Fueron los profesores afincados en las grandes Universidades germánicas —por ejemplo Spranger en Berlín y Nohl en Gotinga—¹³ quienes recurrieron al culturalismo y al historicismo para dar consistencia a una pedagogía universitaria que se distinguiría por su crítica al positivismo y al desarrollo de una civilización que caminaba hacia una deshumanización tecnológica. Por aquel entonces —concretamente en 1925— apareció la revista *Die Erziehung* que sirvió de portavoz del movimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu y cuyos números también llegaron a España a través de los pensionados que habían marchado a Alemania para estudiar pedagogía.¹⁴

¹¹ *Revista de Pedagogía* (Madrid), núm. 154 (octubre de 1934), pp. 433-439

¹² Daba la impresión que a partir de 1919 —una vez finalizada la primera Guerra Mundial— en Alemania resultaba prioritaria la articulación de una pedagogía independiente de las restantes disciplinas (filosofía y psicología) y que respondiese a las características epistemológicas de las ciencias del espíritu. Fue así como surgió la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, es decir, una pedagogía como ciencia del espíritu abocada a redefinir el papel de la educación y de la cultura (*Bildung*) en un contexto político democrático y que, desde el punto de vista de su institucionalización universitaria, había entrado en la dinámica de lo que Ringer ha denominado *El ocaso de los mandarines alemanes* (Barcelona, Pomares-Corredor, 1995)

¹³ El Fondo de Cultura Económica publicó en su colección de *Breviarios* la *Antropología pedagógica* (1938) y la *Introducción a la ética* (1947) de Hermann Nohl, que había encabezado el movimiento de reforma pedagógica en Alemania, dirigiendo junto a Ludwig Pallat el famoso *Handbuch der Pädagogik* (1927-1933)

¹⁴ La revista *Die Erziehung* actuaba de portavoz del movimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Se publicaba en Leipzig desde 1925 bajo la dirección de Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl y Eduard Spranger. Entre sus jóvenes colaboradores destaca el nombre de Erich Weniger, que porfió a favor de la restauración de la pedagogía científico-espiritual después de la segunda Guerra Mundial

Por aquellas mismas fechas un joven, Werner Jaeger —formado en la tradición de la *Altertumswissenschaft* que depende de la filosofía de la historia de Dilthey— funda y dirige entre 1925 y 1936 la revista *Die Antike*, que servirá para actualizar, sobre la tradición de la *paideia* griega, la *Bildung* alemana. Aquel mismo año de 1925, los filólogos clásicos alemanes se habían reunido en Berlín a fin de ocuparse del papel del humanismo clásico en la educación, publicándose sus aportaciones en un volumen intitulado *Das Gymnasium*. A estas alturas, la antigüedad clásica no sería interpretada al modo de Winckelmann —basado en la contemplación de las obras de arte— o el de Schiller —según el ideal de belleza clásico— sino desde la perspectiva de la *paideia* platónica que se perfila como el centro articulador del neohumanismo clásico del siglo xx. Con la vuelta a Platón —que los neokantianos como Natorp habían divulgado repetidamente— se enfatizaba el idealismo consustancial a toda concepción pedagógica con lo cual se establecía un frente al antiplatonismo de Nietzsche.

Parece evidente que la *paideia* de Jaeger —cuya traducción iniciará Xirau en México— se basa en la concepción de la historia del espíritu de Hegel, para quien Grecia significó el dominio del espíritu sobre la ruda naturaleza humana. Jaeger, al conjugar una sólida formación filológica y filosófica, deviene intérprete del mundo del espíritu, de un espíritu que, de acuerdo con Hegel y Dilthey, se despliega históricamente. De este modo, las diferentes realizaciones de la Historia son manifestaciones del espíritu que ahora se interpreta como un proceso de realización de la *paideia*.¹⁵

El historicismo diltheyano estaba llamado a ocupar un lugar preferente en el pensamiento pedagógico de la España republicana,

¹⁵ Jaeger completó su preparación filológica forjada siguiendo el magisterio de Wilamowitz con una formación filosófica en Marburgo, en un momento en que el centro mismo de aquella Universidad era Platón interpretado a la manera neokantiana por Cohen y Natorp. Desde aquí se explica que su famosa *Paideia* no aborde la figura de Aristóteles al que dedicó, en cambio, una monografía sobre la evolución de su pensamiento pero sin tratar la cuestión educativa. El platonismo de Jaeger es una respuesta al nihilismo de Nietzsche que favorece y posibilita el ulterior desarrollo de la filosofía de los valores y la reinstauración de la axiología pedagógica (Scheler, Hartmann). Para Jaeger, Platón es el *telos* de la *paideia* griega que culminará en la *paideia Christi*, tema de su disertación en la Facultad de Teología en Tübinga en 1958 al concederle el doctorado *honoris causa*. En la *paideia Christi* se enriquecen y fortalecen las dos grandes fuerzas espirituales de la cultura occidental, a saber, la tradición humanística y el cristianismo. Así se explican las sintonías de la filosofía de la educación de Xirau —traductor de la *Paideia*— con el pensamiento de Jaeger. Para ambos la educación se inscribe en una tradición cultural que se asienta en el *eros* helénico y en el *ágape* cristiano, tal como se desarrolla en *Amor y mundo* (México, 1940).

cosalógicas si consideramos las simpatías que el nuevo régimen español mostraba hacia la república de Weimar (1919-1933). Como muestra de lo que venían afirmando, vale la pena recordar que la pedagogía diltheyana ofrecía un horizonte lleno de posibilidades ya que, a través de ella, se podían evitar los planteamientos pedagógicos abstractos de una pedagogía racional que buscaba un ideal de ciudadano del mundo desarraigado de la realidad histórica. Romero Marín exclamaba en 1936: "El hombre va a ser ya considerado no como un ente de razón, con una naturaleza y una manera de ser inmutable, sino en su realidad histórica, es decir, evolutiva, genética". Para concluir seguidamente: "Proclamada la historicidad del hombre, parece caer por su base todo el edificio de una pedagogía racional".¹⁶

Contrariamente a lo que sucedía alrededor del núcleo orteguiano de Madrid, en la capital catalana las cosas fueron diferentes, ya que, sin negar del todo la posible influencia orteguiana, aquí se contactó con el pensamiento de Dilthey a través de su discípulo Spranger, cuyas clases en Berlín frecuentó Roura-Parella entre 1930 y 1932. Cuando Roura-Parella, recién llegado a Alemania, se acercó a Spranger para solicitarle permiso para acudir a su seminario sobre "La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente", para el que entre centenares de aspirantes sólo podían ser elegidos una treintena, Spranger le aceptó eximiéndole de toda prueba previa por su condición de extranjero, pero *sugiriéndole* que leyera a Dilthey y acotara aquellos pensamientos que encontrasen alguna resonancia en su espíritu. De hecho, el trato de Roura-Parella con el pensamiento de Dilthey —a quien conocía indirectamente a través de Ortega y Gasset— comportó un cambio radical en su orientación intelectual: "Formado mi espíritu en el modo de pensar de las ciencias naturales, con sus concepciones y categorías, el pensamiento de Dilthey era un manantial para cuya asimilación no había fermentos en mi alma".¹⁷ Tal hallazgo determinó que la edición alemana de las *Obras completas* de Dilthey ingresase en la Biblioteca del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, dirigida a la sazón por Joaquín Xirau.

Como él mismo ha descrito, a Roura-Parella le resultó dificultoso aprender a orientarse en esta nueva dirección intelectual. De esta manera Roura-Parella superó su anterior formación naturalista gracias al

¹⁶ A Romero Marín, "El hacer educativo y la idea del hombre". *Revista de Pedagogía* (Madrid), núm. 170 (febrero 1936), pp. 63-64

¹⁷ Juan Roura-Parella, *El mundo histórico social (ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Universidad Nacional, 1947, p. 11

contacto con la filosofía de Dilthey. En realidad, él mismo se encargó de divulgar el pensamiento de las ciencias del espíritu tanto en la España republicana como en tierras americanas. No podemos olvidar que las ciencias del espíritu habían sido las auténticas promotoras del movimiento de reforma pedagógica (*Reformpädagogik*) iniciado en Alemania a partir de fines del siglo XIX y que culminaría a partir de 1919 —una vez acabada la primera Guerra Mundial— con la implantación del régimen republicano de Weimar. Aquel reformismo pedagógico pretendía, enfrentándose a los poderosos mecanismos abstracto-formales que se aplicaban a los problemas económicos y culturales, volver a la inmediatez de la comunicación cotidiana en la vida, que se consideraba que era el único ámbito en el que se podía desarrollar adecuadamente la personalidad humana.

Dilthey en América

Lo cierto es que los filósofos del exilio español —ahí está el caso de Ímaz— manifestaron, desde primera hora, su distancia respecto al neokantismo y a la fenomenología, doctrinas ambas a las que se acusaba de haber centrado su atención en la discusión de cuestiones relativas a la teoría del conocimiento. Había que buscar alternativas filosóficas para aquella España peregrina que se debatía en medio de una profunda crisis de conciencia, no sólo política, sino también cultural e ideológica. Además, Dilthey significaba —en palabras de Ímaz— una escapada al escepticismo, lo que evitaba caer en el vacío existencial heideggeriano. Frente a cualquier tentación relativista, “nosotros buscamos, al revés, una teoría del conocimiento de la conciencia, que surja de la realidad social que nos rodea, que nos señale el camino para resolver los problemas que su bancarrota nos plantea”.¹⁸

Similar opinión expresaba Gaos al comentar, en 1945, que los “hombres de lengua española venimos buscando afanosamente maestros de filosofía por el extranjero”.¹⁹ Los españoles —según Gaos— no habían probado históricamente su vocación para las ciencias exactas, de forma que sólo quedaba un camino a seguir: el de las ciencias del espíritu. En consecuencia, para Gaos la obra de Dilthey constituía la

¹⁸ Eugenio Ímaz, “Pensamiento desterrado”, *España Peregrina* (México), 3 (abril 1940), p. 109

¹⁹ José Gaos, “La jornada de Dilthey en América”, en *Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española*, México, Imprenta Universitaria, 1957, p. 145

fuentes más adecuadas para despertar la conciencia histórica de nuestros transterrados. Al fin y al cabo, Dilthey no había hecho nada más que completar la crítica kantiana de la razón pura que fundamentaba las ciencias físico-matemáticas con la crítica de la razón histórica en cuanto escudriña las condiciones de la conciencia histórica.

De ahí, pues, la importancia que la obra de Dilthey se tradujese en América justamente a partir de la llegada de los filósofos transterrados, aunque no es menos verdad que en el nuevo continente había años que circulaban, gracias a la labor divulgadora de la *Revista de Occidente*, las ideas diltheyanas. De hecho, las noticias que se tenían de la obra diltheyana —ya fuese a través de Ortega, por la acción docente de Antonio Caso o bien por la labor divulgadora de autores como el argentino Eugenio Pucciarelli—²⁰ eran ciertamente notables hasta el punto de defenderse la viabilidad de una pedagogía científico-espiritual fundada sobre la tradición histórico-cultural y la idea de estructura de Dilthey. Ya en una fecha temprana como la de 1939, lo que atraía del pensamiento de Dilthey era justamente la construcción de una psicología científico-espiritual que denunciaba la insuficiencia e incapacidad de la psicología científico-natural para captar la verdadera naturaleza de la vida anímica que se presenta como una totalidad unitaria, esto es, a manera de una total conexión estructural.²¹

Por uno u otro camino, se afirmaba la naturaleza espiritual del hombre frente a todas las pretensiones de reducir lo humano a un estado puramente fisiológico-natural tal como propugnaba el conductismo que, desde Estados Unidos, divulgaban los seguidores de Watson. De alguna manera, podemos aventurar que la aclimatación y desarrollo de las ciencias del espíritu en Latinoamérica puede entenderse como un movimiento de oposición a la tradición utilitarista de raíz anglosajona reviviendo, quizás, aquella vieja polémica —de fines del siglo XIX— entre latinos y anglosajones. Probablemente, se buscaba destacar que el sentido de lo humano difería en ambas Américas, la del Norte y la del Sur.²²

²⁰ Eugenio Pucciarelli, "Introducción a la filosofía de Dilthey". *Publicaciones de la Universidad de La Plata* (Argentina), xx, 10 (1936)

²¹ e deben destacar aquí las aportaciones de Luz Vieira Méndez que, en diversos trabajos (*Wilhelm Dilthey y la educación como problema filosófico*, Paraná, 1938; *Fundamentos psico-espirituales de una pedagogía*, Santa Fe, 1940), se dedicó a estudiar —utilizando incluso algunos volúmenes de sus *Obras completas* en alemán— el pensamiento y la pedagogía de Dilthey

²² En esta línea no deja de ser clarificado el artículo de Roura-Parella, "El sentido del tiempo en ambas Américas, la del Norte y la del Sur", aparecido en la *Revista Internacional de Sociología* en 1968, una fecha ciertamente tardía, pero en la que el autor insiste en las diferencias entre las Américas de los dos hemisferios

En cualquier caso, buena parte del trabajo de Eugenio Ímaz —principal traductor de Dilthey al castellano— se destinó a divulgar la obra diltheyana, cosa lógica si tenemos en cuenta las sintonías entre el sistema filosófico-vital de Ímaz y el pensamiento de Dilthey.²³ Al parecer, el proyecto de Ímaz de traducir la obra de Dilthey se remonta a los últimos meses de la guerra civil española. Con todo, da la impresión que fue Roura-Parella quien propuso a la gerencia del Fondo de Cultura Económica la conveniencia de traducirlo después de organizar, en el segundo semestre de 1942, un curso en El Colegio de México sobre “La Psicología de Dilthey”.²⁴ Roura-Parella habló con Daniel Cossío Villegas sobre la necesidad de dar un Dilthey en lengua castellana.²⁵ Precisamente en 1947 escribía: “La idea fructificó y hoy es posible leer en el excelente castellano de Eugenio Ímaz las obras básicas del filósofo más grande de la segunda mitad del siglo XIX a juicio de Ortega y Gasset”, para apostillar a continuación que así “se ha originado en México un foco espiritual cuya influencia en los pueblos de lengua española, no puede preverse ni calcularse”.²⁶

Con relación a este punto Gaos comenta que Roura-Parella divulgó la obra de Dilthey, el gran maestro de la vida y del historicismo, “en México y desde México al público de lengua española”, si bien en cuanto al conocimiento de la obra de Dilthey “nadie ha hecho nada comparable ni de lejos a lo hecho por Ímaz”.²⁷ En realidad este mismo criterio era compartido por Roura-Parella, que comentaba que Ímaz hizo con Dilthey lo mismo que Cousin con Hegel, es decir, clarificarlo de tal forma que probablemente Dilthey hubiera entendido mucho mejor su propia obra al leer las versiones y las síntesis de Ímaz. No hay que perder de vista que a pesar de la vocación unitaria del pensar de Dilthey,

²³ Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, México, FCE, 1979

²⁴ Este curso se impartió los martes de 4 a 5 de la tarde iniciándose el 11 de agosto de 1942. Los miércoles de 5 a 6 se dictaba otro curso sobre “Introducción a los métodos de investigación psicológica” que contemplaba la realización de trabajos prácticos

²⁵ Entre los cursos impartidos por Roura-Parella en la Universidad Nacional Autónoma de México, citamos los siguientes: “Spranger y las ciencias del espíritu” (1939); “Estructura, formación y unidad de la vida psíquica y espiritual” (1940); “Escuelas contemporáneas de psicología” (1941); “Curso de caracterología” (1941); “Wolfgang Köhler y la psicología de la forma” (1941), a los que siguió el de la “Psicología de Dilthey” (1942). Como puede observarse, Roura-Parella empezó refiriéndose a Spranger para remontarse hasta Dilthey, es decir, a los orígenes de la psicología de la estructura basada en el principio de unidad de la vida anímica, lo cual implicaba, consiguientemente, la crítica a la psicología de los elementos. De ahí que la comprensión fuese, también, el método característico de la psicología en cuanto ciencia del espíritu

²⁶ Roura-Parella, *El mundo histórico social* [n. 17], p. 12

²⁷ José Gaos, “Los transferrados españoles de la filosofía en México” (1949), en *Filosofía mexicana de nuestros días*, México, Imprenta Universitaria, 1954, p. 303

su producción intelectual está jalonada por una serie de trabajos aislados e inacabados que dificultan una visión general y coherente de su obra.

Parece evidente que el pensamiento español continuaba viviendo de la influencia que había ejercido Ortega y Gasset que, en aquellos momentos del drama español, se encontraba en la Argentina enfrascado en la defensa de sus derechos editoriales.²⁸ Sin embargo, conviene precisar que la filosofía latinoamericana había contactado directamente —al margen de la influencia orteguiana— con el pensamiento alemán. Es sabido, por ejemplo, que Francisco Larroyo —después de estudiar en Alemania entre 1931 y 1933— volvió a México dedicándose a divulgar la pedagogía de Natorp que hacía unos años había sido introducida en España gracias a los buenos oficios de María de Maeztu y Manuel García Morente. Así pues, Larroyo propició —quizás un poco a destiempo— el desarrollo de la filosofía neokantiana gracias a una serie de iniciativas —entre ellas, la *Gaceta Filosófica de los Neokantianos*, a la vez que traducía textos de Natorp— a través de las cuales se canalizaron buena parte de las polémicas filosóficas que afectaron a nuestros transterrados. Si bien el historicismo de Gaos e Ímaz —sin olvidar tampoco a Roura-Parella— podía chocar con los vientos neokantianos que por aquel entonces soplaban en México —según Guillermo Hurtado, el momento culminante del neokantismo mexicano sucedió entre 1936 y 1939—, no podemos olvidar las palabras de Cardiel Reyes cuando escribe que el “historicismo es algo que viene ya en las venas mismas de la cultura mexicana”.²⁹

Es lógico, pues, que el núcleo fundamental de la obra de Dilthey se tradujese en México, concluyéndose en el tiempo de “dos años frenéticos de hornada diltheyana”.³⁰ La existencia de un importante núcleo de pensadores (Gaos, Ímaz, Roura-Parella, Nicol, Rocés etc.), así como la influencia orteguiana sobre Samuel Ramos, debió de favorecer dicha traducción, que fue completada desde Argentina por la editorial Losada, a través de la Biblioteca Filosófica que dirigía Francisco Romero.³¹ La avidez por traducir la obra de Dilthey produjo situaciones un tanto paradójicas, hasta el extremo de publicarse el año

²⁸ Marta Campomar, “Ortega y el proyecto editorial de Espasa Calpe Argentina”, *Revista de Occidente* (Madrid), núm. 216 (mayo 1999), pp. 99-116.

²⁹ R. Cardiel Reyes, “La filosofía”, en *El exilio español en México 1939-1982*, México, FCE, 1982, p. 211

³⁰ Wilhelm Dilthey, *De Leibniz a Goethe*, México, FCE, 1945, prólogo de Eugenio Ímaz, p. xvi. Ímaz se encargó de la traducción de ocho volúmenes publicados entre 1944 y 1945. Posteriormente, la misma editorial publicó otros volúmenes no traducidos por Ímaz.

³¹ Wilhelm Dilthey, *Poética*, Buenos Aires, Losada, 1945 (traducción de Elsa Tabernig).

1944 dos versiones diferentes —una en México y otra en Buenos Aires— de *La esencia de la filosofía* de Dilthey.³²

Tanto americanos como españoles se encontraban en una situación crucial para la revisión de su propia historia cultural —esto es, la búsqueda de su conciencia histórica—, lo cual propició la lectura de una filosofía como la diltheyana que, en último término, se perfila como una razón histórica —el mundo del hombre es la historia— que ofrece la posibilidad de reflexionar en tomo a los ideales histórico-culturales, y consecuentemente, pedagógicos.³³ Al fin de cuentas, y tal como comenta Gaos, la filosofía de los países hispanoamericanos y de España presenta rasgos comunes: “la preferencia por los temas y problemas sueltos sobre los sistemas, por las formas del pensamiento y de expresión más libre y bellas sobre las más metódicas y científicas, el gusto por las orales, el *politicismo* y el *pedagogismo* distintivo de los *pensadores*, categoría peculiar de la cultura de estos países”.³⁴

Todo parece indicar que el ambiente filosófico latinoamericano había estado dominado durante años por el peso del positivismo que ahora empezaba a declinar y que, en opinión de Alfonso Reyes, había representado una cierta impostura. Justamente, Leopoldo Zea —discípulo predilecto de Gaos— publicaba en 1943 *El positivismo en México*, libro que aparece en el contexto de una profunda crisis que aquejaba, por aquel entonces, a la humanidad. Se había creado una cultura mecánica, técnica y económica que esclavizaba al propio hombre, que iba perdiendo así parte de sus atributos. Tres años antes Samuel Ramos había intentado responder a este ambiente de crisis con la propuesta de un nuevo humanismo que rehabilitaba, además, el espíritu, a fin de que el hombre recuperase su dignidad: “La noción de espíritu ha recobrado sus derechos autónomos frente a las negaciones del materialismo”.³⁵

³² Nos referimos a la edición de Samuel Ramos (México, Filosofía y Letras, 1944) y a la de Elsa Tabernig con un amplio estudio introductorio de Eugenio Pucciarelli (Buenos Aires, Losada, 1944).

³³ Es significativo el número de estudios que los filósofos españoles del exilio dedicaron a Dilthey. Así por ejemplo Eugenio Imaz, “Guillermo Dilthey”, *Cuadernos Americanos*, 1944; José Gaos, “La jornada de Dilthey en América”, *Cuadernos Americanos*, 1945; Juan Roura-Parella, “Ideas estéticas de Dilthey”, *Cuadernos Americanos*, 1945; Roura-Parella, “Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey”, *Revista de la Universidad de La Habana*, 1945; José Gaos, “El Dilthey de Imaz”, *Cuadernos Americanos*, 1947; José Ferrater Mora, “Dilthey y sus temas fundamentales”, *Revista Cubana de Filosofía*, 1949.

³⁴ José Gaos, *En torno a la filosofía mexicana*, México, 1980, p. 58.

³⁵ Samuel Ramos, *Hacia un nuevo humanismo: programa de una Antropología Filosófica*, México, La Casa de España en México, 1940, p. 149.

Por consiguiente, y frente al dominio de la filosofía positivista, aparecía en México un nuevo horizonte intelectual. En palabras de Zea: "A la idea de un orden firme, inalterable, seguro y por ende pétreo, se opondrá la idea de una libertad siempre activa, creadora y recreadora".³⁶ En este sentido, la obra de Dilthey —promotor de las ciencias del espíritu— ofrecía otra posible navegación para la filosofía latinoamericana que estaba más cerca de Europa —donde a través de Heidegger u Ortega se habiandenunciado los excesos y peligros de una sociedad excesivamente tecnificada— que de Norteamérica. Mientras en Estados Unidos interesaban las cuestiones epistemológicas, metodológicas, semánticas y lógicas, en el resto de América se problematizaba la naturaleza humana, su destino y creaciones culturales, lo cual explicaría la favorable acogida en México de la filosofía de los valores de Hartmann, autor que pasó casi desapercibido en España.

Ya en 1930 —tres años antes de las reflexiones orteguianas— Francisco Romero se había referido a la filosofía de Dilthey, a raíz de la aparición en el órgano de la fenomenología husserliana —*Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische*— de un artículo de Landgrebe sobre la teoría de las ciencias del espíritu de Dilthey.³⁷ Romero reconocía que la filosofía se había de ocupar del problema de la cultura que, siguiendo el planteamiento diltheyano, opone a la naturaleza. El problema esencial de lo cultural es, en general, una cuestión de significación, de sentido, de modo que resulta de gran utilidad la filosofía de Dilthey. Así pues, y gracias a los trabajos de Pucciarelli y Romero, se preparó en la Argentina el terreno para la recepción de las ideas diltheyanas que, desde un punto de vista pedagógico, fueron divulgadas por las traducciones de Luzuriaga de obras tan significativas como los *Fundamentos de un sistema de pedagogía*³⁸ y la *Historia de la pedagogía*,³⁹ libros reeditados continuamente y que, desde América, llegaron y circularon durante años por España.

La pedagogía de las ciencias del espíritu

HUBO que esperar a que finalizase la primera Guerra Mundial para que se recuperase en Alemania la obra de Dilthey, que había quedado un

³⁶ Leopoldo Zea. *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 412

³⁷ Francisco Romero, "Anotación sobre Dilthey", en *Filósofos y problemas*. Buenos Aires, Losada, 1956, pp. 75-95

³⁸ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1940 (4ª ed 1954)

³⁹ Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed, Buenos Aires, Losada, 1968

tanto olvidada. La *Bildung*, el ideal de cultura humanística que procedía del neohumanismo del siglo XVIII, había entrado desde fines del siglo XIX en una profunda crisis, tal como confirman las críticas que había lanzado Ietsche al referirse a la situación de los estudios de bachillerato de aquella época. Tampoco las críticas —por ejemplo de Jaeger— hacia el desarrollo de una educación utilitaria y mecanizada, al margen de la tradición clásica del *Gymnasium*, se hicieron esperar. Por extensión, la pedagogía herbartiana recibió un sinfín de críticas y censuras que procedían, básicamente, de dos frentes bien concretos: de los defensores del activismo pedagógico de la Escuela Nueva y de los seguidores de la pedagogía hermenéutica de Schleiermacher que había sido asumida por Dilthey.⁴⁰

Precisamente, y desde la perspectiva de las ciencias del espíritu, Dilthey había enriquecido el pensamiento pedagógico favoreciendo un nuevo cuadro teórico para la actualización de la *Bildung*, circunscrita desde hacía décadas a los límites elitistas de la tradición humboldtiana que había pervivido en la Alemania imperial. En cualquier caso, la concepción pedagógica de Dilthey —la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*— ejerció una gran influencia después de la primera Guerra Mundial, es decir, sobre la Alemania de Weimar (1919-1933) ya que las ciencias del espíritu se convirtieron en una de las principales teorías dinamizadoras del movimiento de la reforma pedagógica (*Reformpädagogik*).

Así pues, el pensamiento de Dilthey sirvió de acicate para el desarrollo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) que se

40 Es un lugar común señalar la figura de Herbart como el padre de la pedagogía científica al fundamentarla sobre la base ética, que dictaba el fin de la educación, y la psicología, que indicaba las estrategias a seguir. Herbart partió de la consideración que la vida animica es esencialmente vida de representaciones que se juntan o se separan por un mecanismo asociativo y que se renuevan gracias al principio del interés. En conjunto, la instrucción se convirtió en el eje central de la educación del carácter y la voluntad porque la pedagogía herbartiana se presenta como una teoría de la educación por la instrucción que atiende a la moralización del individuo. Ahora bien, la pedagogía herbartiana encontró en la Alemania de la primera mitad del siglo XIX su correspondiente contrapunto en las formulaciones de Schleiermacher, que confirió a la hermenéutica, que hasta entonces sólo había sido un método crítico—filológico, el correspondiente estatuto filosófico y, por ende, pedagógico. Mientras la pedagogía herbartiana se distingue por su talante normativo—lo cual, por otra parte, explicaría la consolidación del paradigma herbartiano en la época imperial y su incapacidad para adaptarse a los valores de la República de Weimar (1919—1933)—hay que destacar que el pensamiento de Schleiermacher apuesta a favor de una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa. De este modo, se dibuja frente a la pedagogía herbartiana una tradición que partiendo de Pestalozzi encuentra sus referentes en Schleiermacher, Dilthey, Jaeger, Kerschensteiner y Spranger.

ofrecían, a modo de revulsivo, ante un panorama de crisis que Husserl tematizó con sagaz profundidad al indicar que se trataba —por encima de todo— de una crisis de sentido y no de operabilidad de los métodos científicos. En último término, este ambiente de crisis era el reflejo de una nueva situación cultural que anteponía los valores materiales sobre los espirituales. No por casualidad, Litt se lamentaba de los funestos resultados que se seguían de la mecanización de la vida moderna. Frente al empuje de la mecanización, se pretendía restaurar una filosofía de la vida (*Lebensphilosophie*) que se elevara por encima de una visión mecanicista y productiva del hombre. De ahí que se recurriese al empleo de expresiones como “vida”, “espíritu” o “alma” porque se estimaba que la condición humana está determinada por la teleología de la vida anímica.

Se constataba, asimismo, la escisión existente entre los principios del neohumanismo pedagógico (Humboldt y Pestalozzi, principalmente) y una realidad social cada vez más deshumanizada en razón de la división del trabajo. Así pues, se coincidía parcialmente con las críticas del marxismo que consideraba que las condiciones laborales del mundo moderno alienaban al proletariado. Ahora bien, las soluciones propuestas diferían en el sentido que lo que se reclamaba era una espiritualización del mundo del trabajo, en una línea de talante idealista que en España defendieron autores, proclives al socialismo pero no al comunismo, como Rafael Campalans y Joaquín Xirau y que integran el concepto de trabajo a la idea de la formación general (*Bildung*). De acuerdo con estos postulados, las modernas corrientes de la pedagogía activa —y muy especialmente la escuela del trabajo (*Arbeitsschule*) de Kerschensteiner que sintoniza con la tradición pestalozziana—⁴¹ pretendían conciliar el mundo del trabajo, las técnicas psicotécnicas y la esfera de los valores espirituales por medio de la moralización de la actividad profesional. Desde aquí se entiende la admiración que mostraron los pedagogos de las ciencias del espíritu (Spranger principalmente) por las figuras de Pestalozzi y Kerschensteiner, para quienes no puede existir formación (*Bildung*) si no se da una apropiación de los valores culturales (*Kulturpädagogik*).

Pero la hegemonía de las ciencias naturales, con su predominio de las explicaciones causales y el desarrollo de una pedagogía experimental

⁴¹ Cabe destacar que la editorial Labor de Barcelona había iniciado la traducción de las obras de Kerschensteiner. A pesar de que aparecieron diferentes títulos (*El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, 1928, *La enseñanza científico-natural*, 1930, *La educación cívica*, 1934) el inicio de la guerra en 1936 impidió la difusión completa de una obra que al decir de Luis Sánchez Sarto ya estaba totalmente traducida

en la línea de Wundt, Lay y Meumann, favorecía una atomización de la conciencia humana frente a la cual reaccionaron Dilthey, Bergson y James. A la vista de este panorama, todo invitaba a reflexionar en tomo a la necesidad de promover un nuevo ámbito axiológico y, lo que es más destacado, la necesidad de construir unas verdaderas ciencias del espíritu como condición de posibilidad para la rehabilitación de un mundo espiritual que será reivindicado, incluso, después de la segunda Guerra Mundial.⁴²

En consecuencia, las ciencias del espíritu fueron equiparadas a unas ciencias de la vida, de una vida que en medio de una profunda crisis cultural se hacía problemática. Ahora bien, Dilthey se mantuvo fiel al positivismo y al empirismo en el sentido de Husserl, es decir, en el hecho de volver a las cosas mismas. Dilthey acude, pues, a la realidad de un mundo histórico espiritual —que no es construido racionalmente como en Hegel— sino que emerge de una vida que posee el estatuto de una verdadera experiencia. Pero no se trata de la experiencia sensible de los positivistas, ni de la lógico-racional de los kantianos, sino que para Dilthey la experiencia es un vivir interior que se puede interrogar, interpretar y explicar.

Ante tal situación se planteó la necesidad de recuperar la pasión humanista, con lo cual se abrieron nuevas perspectivas a la concepción de una *Bildung* que debía vincularse a la tradición de la *Paideia* helénica recuperada por Jaeger, cuya obra empezó a traducir justamente Xirau en México para el Fondo de Cultura Económica. Por consiguiente, la formación pasaba a ser el elemento fundamental de las ciencias del espíritu, más todavía si consideramos que a partir de Dilthey se buscaba reaccionar frente al desgarramiento moderno entre el hombre y el mundo, presentando la formación como proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. De hecho, se sostenía que el espíritu objetivo — las objetivaciones de la vida espiritual — moldean y forman al individuo, sin que ello implique ninguna canisa de fuerza que ahogue su personalidad. Gracias a este proceso, la cultura — espíritu objetivo — se convierte en espíritu objetivado. Por ello, se aspiraba a captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetivaciones de la ciencia natural y, más concretamente, de la psicología experimental desarrollada por Wundt en su laboratorio de Leipzig,

⁴² La tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu perduró en la República Federal Alemana hasta el inicio de la década de los sesenta. El hecho que la Unión Soviética pusiese en órbita el año 1957 el primer Sputnik obligó a introducir cambios radicales en la educación a fin de que los países occidentales no perdiesen la carrera tecnológica.

fundado en 1879 con una clara orientación empírica, línea de trabajo que gracias a sus discípulos se desarrolló espectacularmente en Estados Unidos.

En este sentido, Dilthey había indicado que junto a las ciencias de la naturaleza —que dan explicaciones a partir del principio de causalidad— existen las ciencias del espíritu que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos*. Y ello tanto más cuanto en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da únicamente en un plano fenoménico, mientras que en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. Para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la comprensión y la conexión. Estos tres elementos se complementan hasta el punto que la vida humana se da en un todo global que tiene un significado propio y característico y que, además, se manifiesta en el tiempo, es decir, a través de la historia.

Siguiendo los pasos de Dilthey, Spranger postula el *comprender* como el método propio y característico de las ciencias del espíritu. Por comprender hay que entender la capacidad de captar el sentido de las conexiones espirituales, puesto que la vivencia particular implica una conexión de conexiones. Ahora bien, cada vivencia particular tiene sentido a partir del todo. El tema de la relación de las partes con el todo, que resuena tanto en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo de las ciencias naturales. Se considera el alma humana como una unidad, a manera de una estrecha conexión de funciones que forman un todo. La vida psíquica es una unidad de modo que el todo se impone a las partes. En el alma humana no existen funciones aisladas, sino una unidad de manera que la misión de la psicología no es otra que el análisis y descripción de la conexión viva del alma. Por ello, esa unidad que es vivida en la vivencia (valga aquí la redundancia) no se puede explicar, únicamente comprender. Teniendo en cuenta la insistencia de Spranger en considerar el espíritu como una unidad es fácil comprender cómo en las diferentes *formas de vida* se realiza también aquél de manera unitaria, es decir, en una auténtica unidad de la multiplicidad en una orientación fundamental.⁴³

De manera que para Spranger el comprender significa aprehender un sentido, con lo cual la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo.

⁴³ Juan Roura-Parella, *Spranger y las ciencias del espíritu*, México, Minerva, 1944.

Captamos el sentido en el acto de comprender, o dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Esta comprensión supone dos planos o dimensiones: se comprenden conexiones del espíritu objetivo, por ejemplo, el sistema político-jurídico de un determinado país y comprendemos, también, conexiones del espíritu subjetivo. En el primer caso, la comprensión tiene un sentido claramente histórico-culturalista en función de la unión entre la concreción histórica y la estructura espiritual, mientras que en el segundo —al referirse a una sola persona— adquiere un talante psicológico. El conocimiento —en cuanto espíritu objetivado— surge de la actuación conjunta del espíritu subjetivo y del espíritu objetivo. De modo que la psicología —en cuanto estudio del espíritu subjetivo, es decir, el alma humana entendida como un todo ya que la realidad psíquica no está formada por la suma de elementos sino que es siempre una unidad— y la historia —en cuanto manifestación evolutiva del espíritu objetivo, o lo que es lo mismo, la evolución de la cultura— se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu.

Desde una perspectiva pedagógica, y a fin de superar el predominio que tanto el positivismo (pedagogía experimental construida a partir de los datos empíricos) como el idealismo neokantiano (pedagogía normativa elaborada con métodos racionales) habían ejercido en la pedagogía moderna, se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron así una pedagogía científico-espiritual. De entre la amplia nómina de teóricos de la pedagogía de las ciencias del espíritu, hay que destacar los nombres de Nohl, Frischeisen-Köhler y Spranger. Mientras Nohl colaboró con Dilthey en la preparación de la edición de sus obras, a la vez que elaboró una biografía sobre Schleiermacher que había propiciado el desarrollo de la hermenéutica. Por su parte, Frischeisen-Köhler insistió en las limitaciones de la pedagogía experimental, aspecto que también abordó Spranger desde su cátedra de Berlín al destacar la importancia de la comprensión (*Verstehen*).

A partir de la situación de crisis que vivía el mundo desde el último tercio del siglo XIX, punto de partida para la reflexión diltheyana de las ciencias del espíritu, se había mostrado insegura y limitada cualquier consideración pedagógica basada exclusivamente en el trabajo experimental. De hecho, lo que se discutía era justamente la legitimidad epistemológica de la pedagogía que buscaba, a través de las ciencias del espíritu, un estatuto espiritual y científico porque, en último término, se imponía la construcción de un mundo espiritual abierto a los ideales de vida, lo cual había de favorecer el establecimiento de una axiología o mundo de valores. “Para Spranger como para Scheler siempre se

esconde detrás del saber un amor a un valor, es un saber para *algo*. Toda ciencia y más todavía las ciencias del espíritu tienen que *servir a la vida*. Otra cosa sería pura erudición o saber de anticuario".⁴⁴

Así pues, se puede hablar de la existencia de un espíritu normativo porque la educación puede interpretarse a la luz de unos ideales que desean transmitir valores. Los bienes culturales (arte, ciencia, economía, derecho etc.) constituyen el alimento espiritual de la humanidad porque todos los bienes de la cultura han surgido del espíritu individual (subjetivo) o colectivo (objetivo). Quizás por ello, la pedagogía de las ciencias del espíritu presentaba una visión idealista del mundo y de la política que bebe en las fuentes de la antigüedad clásica (Jaeger) o neohumanista (la tradición histórica que va de Lutero hasta Humboldt). Se trataba de fomentar una cultura más allá de las veleidades de los partidos políticos, un historicismo cultural *enraizado* en el neohumanismo ilustrado que con su carga espiritual pudiera hacer frente a la deshumanización tecnológica, que se opusiese al marxismo y al materialismo que cerraban el mundo a toda posibilidad de trascendencia y que, a la vez, permitiera una formación (*Bildung*) individual compatible con una adecuada idea de comunidad (*Gemeinschaft*) que no tiene nada que ver con el principio de una sociedad (*Gesellschaft*) anónima y despersonalizada, ni tampoco con la concepción totalitaria del nacionalsocialismo que transformó la *Bildung* en *Bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento.⁴⁵

Podemos señalar que Roura-Parella, después de defender su tesis doctoral en Barcelona en 1937 —esto es, en plena guerra civil—, trasladó a América —primero a México y después a las Antillas y Sudamérica— la pedagogía de las ciencias del espíritu.⁴⁶ Ciertamente

⁴⁴ Juan Roura-Parella, "La construcción de las ciencias del espíritu". *Cuadernos Americanos*, año I, núm. 6 (noviembre-diciembre 1942), pp. 89-109

⁴⁵ Como es conocido la distinción entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*) procede de Tönnies (1877) quien, a partir de un pesimismo cultural, describe el proceso histórico que lleva de la primera a la segunda. Los pedagogos del movimiento reformista alemán enfatizan —de conformidad con los planteamientos de Natorp— la importancia de la idea de comunidad, de ascendencia romántica, que busca la cohesión social en consonancia con los principios de la unidad del pueblo alemán. La pedagogía del Tercer Reich exaltaré el valor de la comunidad y, por ende, una pedagogía basada en la vida comunitaria

⁴⁶ Defendida en 1937, la tesis doctoral de Roura-Parella se publicó en México (*Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, 1940). Su aparición desencadenó entre los círculos del exilio español una viva polémica protagonizada por quienes defendían a ultranza el programa del positivismo y, en consecuencia, la viabilidad de la pedagogía experimental. Véase al respecto, la recensión efectuada por Juan Comas para *Letras de México* (núm. 22, 15 de octubre de 1940) y reproducida en *Educación y Cultura* (núms. 11-12, noviembre-diciembre de 1940)

la pedagogía de las ciencias del espíritu había influido decididamente en la orientación de la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona que dirigía Xirau, así como en la línea editorial de la *Revista de Psicología i Pedagogia* (1933-1937) y de la casa Labor.⁴⁷

Es significativo resaltar que tanto en la Alemania nazi como en la España franquista la suerte de la pedagogía de las ciencias del espíritu quedó seriamente comprometida hasta el punto de desaparecer una valoración positiva de la misma. Con todo es evidente que en 1933, con la llegada de Hitler al poder, la pedagogía de las ciencias del espíritu mantuvo ciertas ambigüedades respecto del nazismo.⁴⁸ Aunque fue una actitud pasajera, Spranger vio en Hitler el instrumento de la regeneración nacional con su programa de una nueva educación (*Nationalbildung*).

En cualquier caso, la interpretación de Roura-Parella no deja duda posible. El nacionalismo —y en este caso se refiere al germánico— constituye un punto del proceso de espiritualización que ha de concluir y afectar, necesariamente, a toda la humanidad. Lo nacional es sólo un estadio inicial, un primer momento, nunca el punto de llegada. No por casualidad el ideario de las ciencias del espíritu se desarrolló en ambientes democráticos, a saber: la Alemania de Weimar y la Segunda República española.

Quizás por eso mismo, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida y germinación para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba de las corrientes naturalistas, conductistas y materialistas. Probablemente, el ambiente de crisis que desencadenó la segunda Guerra Mundial propició —todavía más si cabe— la acogida de este ideario que se presentó, además, a modo de una reacción idealista crítica con la ciencia positiva y la pujante tecnología. De manera consecuente, la pedagogía de las ciencias del espíritu contó en Latinoamérica con buenos divulgadores, destacándose autores de la

⁴⁷ W. Flitner, *Pedagogía sistemática*. Barcelona, Labor, 1935. No hay que olvidar que un bisoño Ferrater Mora manifestaba en el prólogo de esta edición que "quizá no haya existido nunca un movimiento intelectual que, como el despertado por las ciencias del espíritu, haya conmovido tanto los últimos repliegues del alma europea".

⁴⁸ Mientras algunos pedagogos se vieron obligados a emigrar inmediatamente de Alemania (es el caso de Cohn o Hönigswald), otros fueron objeto de medidas administrativas diversas (Weniger, Nohl o Fischer). Un tercer grupo —en el que encontraríamos a Spranger y Flitner— mantuvo inicialmente una actitud equívoca, lo cual si bien no permite hablar de continuidad entre la pedagogía de las ciencias del espíritu y el nacionalsocialismo, abre la posibilidad de establecer algunas concomitancias y afinidades. En cualquier caso, es evidente que a pesar de sus buenas intenciones las ciencias del espíritu no pudieron consolidar los valores democráticos de la República de Weimar, siendo incapaces de frenar el ascenso del totalitarismo.

talla de Juan Mantovani para quien dicha pedagogía se apoya en la doble realidad de espíritu, “como subjetividad y objetividad, vivencias y valores, individualidad y comunidad, espontaneidad y cultura”.⁴⁹

Es claro, pues, que este espiritualismo no se da al margen y con independencia del mundo de la vida. De conformidad con Dilthey se insiste en el hecho que educar significa *vivificar*, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu que cada generación configura históricamente a través de la cultura. En 1961, Larroyo reconocía que la publicación de *Educación y ciencia* de Roura-Parella constituyó “la inicial publicación y hasta la más importante aparecida en Latinoamérica” sobre la corriente de la pedagogía de la vida.⁵⁰ Por su parte, Ricardo Nassif confirma que el pedagogo mexicano Larroyo fue influido claramente por la pedagogía científico-espiritual, divulgada por Roura-Parella.⁵¹

Alcanzado este punto sería injusto no recordar que la obra de Spranger —que se empezó a traducir en la España republicana—⁵² continuó siendo divulgada en Latinoamérica, primero en México y después en Argentina. Después de sus estudios monográficos sobre Spranger y por encargo de la Secretaría de Educación Pública de México, Roura-Parella traducía en 1945 una serie de textos con el título de *Psicología de la adolescencia y otros ensayos*.⁵³ A esta obra seguirá un largolista de otras traducciones, entre las que citamos las siguientes: *Psicología de la edad juvenil* (1946), *Ensayos sobre la cultura* (1947), *Cultura y educación (Parte temática e histórica)* (2 vols., 1948), *La experiencia de la vida* (1949), *Reflexiones sobre el desarrollo de la existencia* (1964), *Espíritu de la escuela primaria* (1964), amén de las continuas reediciones de traducciones anteriores. En esta tarea de divulgación del pensamiento pedagógico de Spranger

⁴⁹ Juan Mantovani, “Valor y sentido de la ciencia pedagógica”. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, III, núm. 3 (1945), p. 16.

⁵⁰ Francisco Larroyo, “La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy”. *Diánoia*, VII (1961), p. 211

⁵¹ Ricardo Nassif, *Teoría de la educación problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1985

⁵² El mismo Roura-Parella se encargó de la siguiente edición: Eduard Spranger, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935. Anteriormente, Luzuriaga se había responsabilizado de *Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931. Ambas obras fueron reeditadas en varias ocasiones por la casa Losada de Buenos Aires.

⁵³ Eduard Spranger, *Psicología de la adolescencia y otros ensayos*, México, Secretaría de Educación Popular, 1945 (*Biblioteca Enciclopédica Popular*).

sobresale Ricardo assif —que además de estudiar la ciencia pedagógica en Dilthey y pranger situó sendos estudios preliminares a las ediciones de *El educador nato* (1960) y *Espíritu de la educación europea* (1961), ofreciendo una visión panorámica del sistema de pranger.

La recepción de Dilthey en la España franquista

FRENTE al éxito alcanzado por la pedagogía de las ciencias del espíritu en América, la España franquista reaccionó a la defensiva. A pesar de las dificultades económicas del momento y el 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 lenta recuperación del tono intelectual interior que promovían las ediciones de la Revista de Occidente con nuevas traducciones de Julián Marías.⁵⁴ in embargo, y desde diferentes lugares, se reclamaba un fundamento metafísico al hi toricismo culturalista de Dilthey al que, además de ser acusado de relativista, se le retraía —en medio del nacional-catolicismo imperante— su ascendencia luterana.⁵⁵ “Dilthey y su historicismo no se comprenden má que en un ambiente tan variable, huidizo y ubjetivo como el protestante de su época, ya en pleno naufragio, sindogmas ni metafísica a qué agarrarse”.⁵⁶

Al margen de otras acusaciones, la España franquista no podía aceptar nada que oliese a luteranismo, o lo que es lo mismo, todo aquello que de una u otra manera se vinculase a la génesis de la modernidad. Aunque en ocasiones no se negaban algunos de los méritos de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Dilthey, Spranger), exi tía un aspecto ciertamente conflictivo: la pretensión de fundamentar autónomamente las ciencias del espíritu respecto de la religión. “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”.⁵⁷

⁵⁴ Wilhelm Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid, Revista de Occidente, 1944

⁵⁵ Todavía en 1965, Juan Tusquets calificaba la pedagogía de Spranger de idealista, luterana y mágicista. Juan Tusquets, “La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta”, *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona), nums. 13-15 (1964-1965), p. 179

⁵⁶ J Úbeda, “Perspectivas filosóficas e históricas para la pedagogía de Dilthey”, *Revista Española de Pedagogía* (Madrid), núm 15 (1946), p. 214

⁵⁷ *Ibid.*, p 220

Es evidente que este tipo de argumentación perduró durante años, quizás también por el hecho que —desde América— iban llegando a la península las traducciones de las obras de pranger. Sólo así se puede entender que las críticas se prolongasen durante mucho tiempo. María Ángeles Galino analiza concienzudamente en 1952 la pedagogía de las ciencias del espíritu, por más que destaca 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”.⁵⁸

Pero a pesar de estas censuras, la verdad es que la dependencia de la pedagogía española respecto de la alemana no se pudo eliminar. De la misma forma que la generación de 1914 dependió del neokantismo y de su programa de pedagogía social (Natorp) y la generación republicana fue receptiva a la pedagogía de las ciencias del espíritu que acabó divulgando en su diáspora por tierras americanas, hay que destacar que la pedagogía del nacional-catolicismo también se inspiró en Alemania. Ahora bien, se trataba de la Alemania católica que a partir de 1919 había desarrollado un activo programa educativo y social para enfrentarse tanto a las consecuencias de la *Kulturkampf* de Bismarck como al desarrollo del luteranismo (en una línea pedagógica que va de Pestalozzi a Natorp, de Schleiermacher a Dilthey y pranger), sin olvidar su oposición a la pedagogía fascista que giraba en torno a una mitología neopagana que encontró en la figura del *Führerprinzip* el pretendido garante de un nuevo orden moral, político y pedagógico que había de perdurar durante un milenio.

La fórmula de este renacimiento católico —que tampoco pudo impedir el ascenso del nacionalsocialismo— es bien sabida: liturgia y metafísica. Mientras la primera se basaba en una renovación del espíritu de la liturgia tal como lo planteó Romano Guardini, la segunda estuvo representada por intelectuales de la talla del jesuita Erich Przywara que fue quien indicó a Edith Stein —profesora de antropología en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster hasta que fue separada de la docencia por los nazis en 1933— la conveniencia de adentrarse en el pensamiento de santo Tomás para superar su anterior formación

⁵⁸ María Ángeles Galino. “Un aspecto de la Pedagogía como Ciencia del Espíritu”. *Revista Española de Pedagogía*, num. 37 (1952), p. 123

fenomenológica al lado de Husserl. Autores como Juan Tusquets asumen en España esta doble pasión: el interés por la renovación litúrgica y el deseo de restaurar una pedagogía católica, abierta a la metafísica, sobre la base de una tradición aristotélico-tomista que inició Otto Willmann y que renovó el cardenal Mercier en la Universidad de Lovaina.⁵⁹

A la vista de todo lo expuesto, podemos concluir que la guerra de ideas que supuso la contienda acaecida entre 1936 y 1939 afectó también a las posiciones pedagógicas de las dos Españas. Mientras en su deambular por América, la España peregrina encontró en la filosofía de las ciencias del espíritu la horma para construir un discurso pedagógico espiritual, humanizador y abierto al ámbito de unos valores culturales que la historia ha transmitido (de ahí su interés por la recuperación de figuras como Lull, Vives y Giner de los Ríos), la España nacional —la que salió triunfante del alzamiento militar del general Franco en 1936— apeló a un pensamiento pedagógico vinculado al movimiento católico de la resurrección de la metafísica (*die Auferstehung der Metaphysik*) promovido por Peter Wust, tal como confirma la preocupación de Juan Tusquets por traducir y dar a conocer al público español algunas de las obras básicas de la pedagogía católica alemana (por ejemplo, la *Pedagogia sistemática* de Josef Göttler y la *Pedagogia comparada* de Friedrich Schneider). Durante los largos años del franquismo, la pedagogía de las ciencias del espíritu cultivada en tierras americanas —gracias al impagable esfuerzo de editoriales como Fondo de Cultura Económica en México y Losada en Argentina— sirvió para vivificar un panorama ideológico ciertamente grisáceo. No hay duda, pues, que la cultura latinoamericana, al cobijar y fomentar las ciencias del espíritu, también fue una fuente nutricia de indudable valor para la recuperación intelectual de la España más reciente.

⁵⁹ El profesor Juan Tusquets, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, siguió de cerca la evolución del pensamiento pedagógico de Spranger, que falleció en 1963. De hecho, el rótulo de la revista *Perspectivas Pedagógicas* (fundada y dirigida por Tusquets) coincide con el título de un libro de Spranger publicado en 1951. Con independencia de esta anécdota, Tusquets abordó desde una posición crítica la obra de Spranger en diferentes números de su revista. “El concepto de educador en Eduardo Spranger”, núm. 3 (1959) y “La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta” [n. 56].