



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**La pedagogía como ciencia del espíritu.**

**Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**LIC. ITZEL CASILLAS AVALOS**

**TUTORA:**

**DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS**

**Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación**

**MÉXICO, D.F. ENERO 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La ciencia pedagógica debe aprender modestia de la escuela histórica” (Dilthey, 1965: 126)

“Pues la historia del desarrollo intelectual muestra el crecimiento del mismo árbol a la luz clara del sol, árbol cuyas raíces tiene que buscar bajo la tierra el trabajo de fundación gnoseológica” (Dilthey, 1949:7)

## **Agradecimientos**

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo y enseñanzas de muchas personas que me han acompañado a lo largo de mi trayectoria personal, académica y profesional. Sus consejos, guías, correcciones y sobre todo la posibilidad del diálogo son los que han hecho de este trabajo lo que se presenta. Muchas gracias:

Papá y abuelita. Como me han enseñado, con lo mejor que puedo retribuirles lo mucho que me dan es forjar mi propio camino llenándolo de logros. Aquí uno más que sin ustedes no habría alcanzado.

Hermanos y sobrinos, por mantenerse cerca y dejarme saber que están ahí para mí.

Mamá, por tu recuerdo.

Jaime, porque los logros compartidos se disfrutan mejor, como mi vida a tu lado. Este trabajo lo conociste y apoyaste desde que era sólo una vaga idea y permaneciste cerca de su desarrollo, no sin tus atinadas e incisivas observaciones. Gracias porque sólo tú has sido testigo de lo que me implicó llegar aquí.

E.B., por tu irreverencia y presencia ausente.

Familia, porque han estado presentes durante todo el trayecto, compartiendo la alegría de cada logro personal y académico.

Amigos, todos y cada uno de ustedes forman parte ineludible de este trabajo. Se hicieron partícipes de una u otra forma de lo que realicé, por las lecturas compartidas y la pasión por la filosofía y la pedagogía.

Círculo hermenéutico, porque muchas ideas en torno a la hermenéutica me permitieron expresarlas con ustedes al calor de un buen café y las discusiones de nuestras lecturas.

Miembros del Seminario de hermenéutica (IIFL), del Seminario de filosofía de la educación (FFyL) y del Seminario de teoría y educación, porque han construido espacios y escenarios en los que es posible aprender y generar ideas. A todos y cada uno gracias por su amistad que perdurará aunque baje del tren por temporadas.

Dra. Claudia Pontón, por darme la libertad de desarrollar un proyecto en el que pongo en relación mis intereses pedagógicos y hermenéuticos. Gracias por su acompañamiento desde hace años.

Dra. Guadalupe García Casanova, Dr. Renato Huarte, Dra. Patricia Ducoing y Dr. Mauricio Beuchot, por enriquecer mi trabajo con su lectura y compartir conmigo el interés en estos temas reconociéndoles importancia para la pedagogía en México.

Alumnos, porque si algo me ha hecho convencerme de mi decisión de estudiar pedagogía es compartir con ustedes el gusto por la teoría, la investigación y la filosofía. Me han enseñado que la docencia es más una cuestión de aprender que de enseñar.

**Itzel Casillas**

**Octubre 2014**

# Índice

	Página
<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Wilhelm Dilthey: la fundamentación de las ciencias del espíritu</b>	<b>17</b>
<b>1. Trazos biográficos y obra</b>	<b>17</b>
<b>2. El proyecto filosófico: la fundamentación de las ciencias del espíritu</b>	<b>25</b>
2.1 <i>La caracterización de las ciencias: vida y mundo espiritual histórico</i>	
2.2 <i>Conexión de las ciencias del espíritu. La psicología como fundamento</i>	
2.2.1 Los tres tipos de ciencias: del individuo, de los sistemas culturales y de la organización externa	
2.2.2 La psicología descriptiva y analítica como base de fundamentación	
2.3 <i>Hermenéutica de las objetivaciones espirituales</i>	
<b>3. Polémica interpretativa. Continuidad o ruptura en el proyecto diltheyiano</b>	<b>58</b>
3.1 <i>Ruptura y cambio</i>	
3.2 <i>Unidad y continuidad</i>	
3.3 <i>Fundamentación de carácter psicológico y hermenéutico en la vivencia</i>	
<b>Capítulo 2. Obras e ideas pedagógicas de Dilthey</b>	<b>68</b>
<b>1. Contextualización: obras y propósitos</b>	<b>68</b>
1.1 <i>La enseñanza como el punto de partida</i>	
1.2 <i>La formación para la enseñanza como finalidad</i>	
<b>2. La educación y la pedagogía para Dilthey: distinciones, historia, relaciones y crítica</b>	<b>74</b>
2.1 <i>Ejes temáticos sobre la educación y la pedagogía</i>	
2.1.1 Educación y pedagogía: en torno a la formación	
2.1.2 Historicidad de la educación e historia de la pedagogía	
2.1.3 Educación y Estado	
2.1.4 La pedagogía como floración de toda filosofía	
2.1.5 Los sistemas pedagógicos de validez general	
2.2 <i>Preparación para una pedagogía como ciencia</i>	

<b>Capítulo 3. La pedagogía como ciencia del espíritu</b>	<b>104</b>
<b>1. La pedagogía como ciencia. La perspectiva del autor</b>	<b>104</b>
1.1 <i>La pedagogía como conocimiento de la educación</i>	
1.2 <i>El quehacer de la pedagogía: sus dos partes</i>	
1.3 <i>La pedagogía como sistema de reglas o normas</i>	
1.4 <i>La pedagogía: una ciencia inductiva</i>	
<b>2. La fundamentación de la pedagogía como ciencia del espíritu. ¿Entre la psicología y la hermenéutica?</b>	<b>123</b>
2.1 <i>Psicología como ciencia base de la pedagogía y la posibilidad hermenéutica</i>	
2.2 <i>La conexión teleológica de la vida como el fundamento</i>	
<b>3. Pedagogía psicológica y hermenéutica. La tradición y herencia diltheyana</b>	<b>134</b>
3.1 <i>La pedagogía científico-espiritual de Dilthey: posición en la tradición alemana</i>	
3.2 <i>La herencia diltheyana: las pedagogías culturalistas</i>	
3.3 <i>La pedagogía de las ciencias del espíritu: de España a México, su disolución y nueva recuperación hermenéutica</i>	
<b>Conclusiones</b>	<b>151</b>
<b>Fuentes de información</b>	<b>161</b>

## Introducción

Todo campo de estudio requiere poner atención en el proceso histórico y conceptual de su conformación y desarrollo, porque en éste se definen no sólo los supuestos epistemológicos sobre los cuales se sustenta y especifica, sino sobre todo su manera profesional de practicarse. Esto es lo que ha hecho, a lo largo de mi trayectoria de formación, que me enfoque en la historia de la pedagogía, indagando las diferentes concepciones que sobre ella se han dado, percatándome que éstas obedecen no sólo al pensamiento del autor en cuestión, sino sobre todo al ideario de una época en un contexto determinado. Ideario que se compone por formas de practicar la educación, definirla y pensarla bajo las condiciones y el estatuto del conocimiento en un tiempo y lugar. Sin duda, la pregunta en términos más concretos es por la pedagogía en México y por la pedagogía como mi opción de formación.

Lo anterior me ha llevado a dos cosas. Por un lado, a la revisión y profundización de la historia de la pedagogía, en particular de las tradiciones intelectuales o de pensamiento con respecto a ésta en las que parece encontrarse el núcleo de la discusión sobre las diferentes formas de concebirla. Por otro lado, a la hermenéutica, por constituirse como una teoría de la interpretación que exige pensar en contexto e históricamente, particularmente desde su vertiente filosófica gadameriana (Gadamer, 2005; 2010), donde está en cuestión nuestro modo propio de comprender y de existir comprendiendo. Ambos me han remitido a la noción de tradición<sup>1</sup>, entendiéndola como el horizonte desde el que se comprende, el marco que valida, hace ciertas y/o entendibles las suposiciones desde las que se vive. Marca el límite de lo que se puede ver respecto a la realidad, es la condición de posibilidad de la interpretación. En este horizonte toman forma los prejuicios o precomprensiones, que son constitutivos de la parte inicial del conocimiento. Y en ese contexto, “comprender no quiere decir seguramente tan sólo apropiarse una opinión transmitida o reconocer lo consagrado

---

<sup>1</sup> Foucault (2003: 33-34) me ha hecho pensar que la noción de tradición ha sido parte de la visión continua de la historia, y lejos de creer que ya no sea pertinente (como él), sí creo que hay que considerarla en toda su extensión al “proveer de un estatuto temporal singular a un conjunto de fenómenos a la vez sucesivos e idénticos (o al menos análogos); permite repensar la dispersión de la historia en la forma de la misma; autoriza a reducir la diferencia propia de todo comienzo, para remontar sin interrupción en la asignación indefinida del origen”. Incluso considerar cómo juega esta problemática al interior de los postulados de la hermenéutica, donde la tradición es un elemento fundamental de la interpretación. Huarte, por ejemplo, al hablar de “tradición” alemana, hace una recuperación de la noción de tradición desde la filosofía de la ciencia, entendiéndola como: 1) temas, preguntas, respuestas, etc. que se plantean y 2) reconocer la propia historicidad y continuidad de los conceptos que configuran las ciencias sociales. Para lo cual retoma aspectos de Kuhn, Laudan, Popper y Gadamer. (Huarte, 2008:6-7).



por la tradición. [...] Si forma parte de la esencia de la tradición el que sólo exista en cuanto que haya quien se la apropie, entonces forma parte, seguramente de la esencia del hombre poder romper, criticar y deshacer la tradición” (Gadamer, 2005: 20).

La importancia de tal noción, por tanto, está dada para este trabajo en dos sentidos. En primer lugar, refleja que es sólo a partir de mi posición con respecto a la pedagogía y desde ésta con respecto a un núcleo temático la que me permite articular dos formas de abordarla: la histórica y teórico-epistemológica. En segundo lugar, porque coloca a la tradición como un lugar (utilizando la expresión de forma metafórica) al que se puede acudir en busca de razones del estado que guardan ciertas cosas, en el entendido de que no sólo es pasado, sino un pasado constituyente del presente, es historia, es acontecimientos y hechos, pero también es modos de vida, de pensar, de concebir el mundo y las inextricables relaciones en él, entre lo que encontramos por supuesto a la pedagogía. Es por ello que este trabajo debe situarse como una indagación de la historia de la pedagogía a partir de sus tradiciones, de los horizontes de comprensión desde los cuales se posibilita a sí misma como campo de saber y, por ello, como una investigación por los supuestos teóricos y epistemológicos que le han dado un estatuto en particular.

Y si bien actualmente no hay una concepción hegemónica con respecto a la pedagogía, un núcleo central de la discusión ha sido si es o no ciencia. En gran medida por el impacto del positivismo en el campo del conocimiento social en el siglo XIX. Y pese a que para algunos “ya entrado el siglo XX, deja de haber en los círculos académicos la discusión en tornos a la científicidad de la Pedagogía, al menos de una forma tan patente como se tuvo desde finales del siglo XIX y hasta principios del XX” (Huarte, 2008:83), es de llamar la atención que, por ejemplo, García Casanova identifique que uno de los mayores retos del siglo XIX para los pedagogos es aún resolver el problema del carácter epistemológico<sup>2</sup> de la disciplina en términos de la “falta de definición del papel que juega la pedagogía en la clasificación de las ciencias, e incluso si tiene o no un legítimo lugar entre

---

<sup>2</sup> Aunque en la discusión está precisamente el debate sobre la ciencia, considero que el asunto epistemológico es de índole más amplia, puesto que es sólo a partir de cierto momento que la discusión en torno al conocimiento toma el lindero científico, desplazándose la reflexión del conocimiento en general (que sería el ámbito de competencia de la epistemología) al conocimiento científico.

ellas” (García Casanova, 2007:25)<sup>3</sup>. Esto por las repercusiones que tiene para la definición no sólo de la pedagogía, sino también de la identidad de los especialistas formados en ella. Como yo lo escribí líneas arriba, porque en última instancia se relaciona con las formas de practicarla.

Ahora bien, pese a asumir una perspectiva hermenéutica en mi labor de investigación con respecto a la pedagogía, convirtiéndose en el modo de aproximación más pertinente, a mi parecer, para reconocer la naturaleza de los textos,<sup>4</sup> su contexto de creación y sus interpretaciones, las dos primeras preguntas que me planteé para definir un proyecto que me permitiera aspirar al grado de maestría fueron: ¿en qué momento se comenzó a relacionar la hermenéutica con la pedagogía? Y ¿qué características tenía dicha relación?

Aspiraba a relacionarlas más allá de ser la hermenéutica la mirilla, por ser una posición epistemológica y ontológica que me ha permitido pensar el juego de interpretaciones que es y que da la educación. Pretendía una relación que no fuera anacrónica y donde el resultado apuntara a lo que tuvieran que decirse una y otra sobre su particular forma de conocimiento. A su vez, porque la hermenéutica no sólo ha adquirido importancia en el panorama actual por poner atención en la comprensión requerida en todo ámbito humano, como bien Gianni Vattimo (1991) lo advierte al decir que la hermenéutica se ha convertido en el lenguaje común de la época actual (en sus palabras, la nueva *koiné*), sino ante todo por considerarla teóricamente como una veta de reflexión fructífera para entender los procesos educativos.

Entonces me encontré en un cruce de caminos. El primero de los vínculos que empecé a reconocer entre estos dos ámbitos fue a partir de una delimitación geográfica y a su vez histórica. Por un lado, como mencioné, la pedagogía puede pensarse desde la diferenciación de tradiciones que coinciden, llevando a cabo una generalización que este trabajo también pone en cuestión,<sup>5</sup> con tres delimitaciones nacionales (Marín, 2004)

---

<sup>3</sup> La autora emprende dos vías a partir de las cuales sustenta su postura de que la pedagogía es una ciencia. Por un lado, la vía histórica, recuperando los planteamientos de Kant, Herbart, Dilthey, Natorp y Meumann y por otro, la vía metodológica, a partir de autores como Bunge, Kuhn y Gibson.

<sup>4</sup> Tomando la noción ampliada de texto, no siendo sólo documentos escritos susceptibles de interpretación, sino lo hablado, lo actuado, el diálogo (Gadamer, 2005) y acciones significativas (Ricoeur, 2011).

<sup>5</sup> Se hace referencia aquí a estas tradiciones desde su concepción general de pedagogía, pero reconociendo ante todo que los planteamientos de cada uno de los autores que las conforman son distintos. Como se verá particularmente a partir de esta tesis, aunque Dilthey y Herbart coinciden en que la pedagogía es una ciencia, en ambos opera una forma distinta de comprender a la ciencia, a la pedagogía como tal (sus tareas, deberes, conocimientos, sustentos, procedimientos, etc.). Lo que hace que se pueda polemizar entre estos dos

provenientes de contextos intelectuales, socio-históricos y políticos concretos: la alemana, la francesa y la anglosajona. La alemana considera a la pedagogía como la ciencia de la educación, tomando como punto de inicio la obra *Über Pädagogik* (1803) –*Sobre pedagogía*, 2009– de Immanuel Kant;<sup>6</sup> la francesa, postula una ciencia de la educación como inexistente pero posible de realización (Durkheim, 1979), asumiendo también la denominación “ciencias de la educación” en contraposición a la pedagogía, esto con los trabajos: *Defi aux Sciences de l’éducation* (1973) de Maurice Debesse y *Les sciences de l’éducation* (1976) de Gastón Mialaret; por último, la anglosajona, que no establece distinción entre la educación como proceso y la teoría sobre él, nombrándolas de manera genérica como *education*<sup>7</sup>, pero que, en todo caso, sería preciso contar con una ciencia de la educación como la que ya John Dewey (1964) encuentra en construcción.

Las posturas de estas tres tradiciones con respecto a los estudios sobre educación configuran lo que se ha denominado como la polémica “pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación”, la cual se inscribe en el marco general de la disputa en torno a la construcción del conocimiento en las ciencias sociales o humanas, misma que “las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual” (De Alba, 1990:20). Y es particularmente la tradición alemana la que desarrolla una manera de comprender a la pedagogía como una disciplina científica; siendo específicamente a partir de Dilthey que se harán consideraciones importantes con respecto a la científicidad de la pedagogía desde el marco de la disputa científica y metodológica de los saberes de las humanidades y ciencias sociales (ciencias del espíritu en su contexto) sometidas a los postulados del positivismo decimonónico.

---

autores, puesto que el propio Dilthey plantea sus ideas con respecto a la pedagogía como radicalmente opuestos y contrarios a los de Herbart como se verá.

<sup>6</sup> Para una revisión de los planteamientos de la tradición alemana y sus autores véase: Huarte (2008). Aquí me centraré únicamente en Dilthey y sus diferencias con respecto a Herbart, autor al que discute sus ideas pedagógicas.

<sup>7</sup> Enrique Moreno y de los Arcos (1999), reconoce que gran hay una falta de claridad, en el caso anglosajón entre la disciplina y el fenómeno –pues es hasta 1967 que se incorpora el término *pedagogy* como *the science of teaching* a la Enciclopedia Británica, aunque en el Diccionario Webster se incorpora con esta acepción en 1927, pero también ubica esto como un desconocimiento de la tradición que porta el término pedagogía (que “a partir del siglo XV se incorpora paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa (...) excepto al inglés” (p. 12).

Adicional a ello, hay quienes afirman que estas tres coexisten en México imbricadas de forma nada clara, puesto que se han recuperado o han permeado el campo intelectual mexicano en distintos momentos y no siempre delimitadas y diferenciadas. Por otro lado, hay para quienes la carta de nacimiento de la pedagogía en este país, por lo menos en lo que refiere a su estatuto de disciplina académica se da por la tradición alemana gracias a la influencia de pensamiento que Francisco Larroyo ejerce para la creación de una licenciatura teniendo una especial afiliación a la filosofía neokantiana alemana. La tradición alemana, además, es la que más ha colocado en la mira la relación entre la pedagogía y la filosofía. Adelantándome, podría afirmar que por las características de las obras de los autores de esta tradición sus escritos sobre pedagogía son menores respecto de su obra filosófica (como pasa con Dilthey, pues de su extensa obra sólo un tomo de sus *Escritos* –que se compone por dos libros– y un capítulo abordan centralmente aspectos sobre educación y pedagogía).

Desde la reconstrucción de la historia de la hermenéutica (Grondin, 2008), por su parte, se pueden advertir tres sentidos de ésta: la primera, clásica, que apunta a la comprensión (casi exegética) de textos bíblicos, jurídicos y clásicos, la segunda, la romántica o metodológica, que, gracias a Wilhelm Dilthey, filósofo alemán del siglo XIX, quien retoma a Friedrich Schleiermacher, se concibe como método de las ciencias del espíritu y, la tercera, como filosofía universal de la comprensión, es decir, la comprensión como el modo constitutivo de nuestro ser, con el filósofo, también alemán, Hans-Georg Gadamer (teniendo como antecedente a Martin Heidegger). Así, uno de los que inauguran una forma particular de hermenéutica fue Dilthey, recuperando los antecedentes clásicos pero suponiéndola un método capaz de fundamentar las ciencias del espíritu. Para Alí, “la inclusión de la hermenéutica como metodología interpretativa de la realidad histórico social es uno de los principales aportes de este filósofo a la nueva construcción disciplinar de las ciencias del espíritu, hoy denominadas sociales o humanas” (2002:3), de manera que se le ubica a la hermenéutica con un lugar de importancia en la filosofía de Dilthey, particularmente en sus ideas con respecto a las ciencias.

Uno de los primeros nexos que me saltó a la vista fue, por tanto, que dentro de la tradición alemana de pedagogía se conoce como un autor principal a Dilthey y éste resulta ser uno de los autores importantes de la hermenéutica. En ambos casos bajo la mediación

de la noción de ciencia: la tradición alemana de la pedagogía como ciencia de la educación y las ciencias del espíritu con un método hermenéutico. Por esto, Dilthey es considerado uno de los autores que aborda tanto la pedagogía como la hermenéutica. Inevitablemente me surgieron las dos preguntas siguientes: ¿cómo es que este autor relacionaba, si es que lo hacía, pedagogía con hermenéutica? Y ¿cómo es que esa relación permitía pensar a la pedagogía de forma particular (como ciencia en todo caso, por lo ya mencionado)?

Creí desde ahí que si la pedagogía era una ciencia del espíritu para este autor, entonces podría establecerse una relación con la hermenéutica. En el supuesto de que, desde tal reconstrucción de la historia de la hermenéutica, para Dilthey ésta era un método que fundamentaba las ciencias del espíritu. Esta idea fue la generadora, es decir, la que impulsó el desarrollo de esta tesis. Pero la relación entre los dos ámbitos (pedagogía y hermenéutica) sería más complicada de lo pensado, pues no fue tan simple hacer asequible el planteamiento de Dilthey con respecto a la hermenéutica y mucho menos referido a las ciencias del espíritu, qué decir de los asuntos educativos.

Sin saberlo, el propio afán histórico que había conducido mi búsqueda me llevó a alguien para quien lo histórico era más que un simple interés: le había reconocido completa autoridad en el pensamiento y en la vida. Si Dilthey hace énfasis en la cuestión histórica y marca las condiciones particulares en que el conocimiento científico de la historia se da, es necesario ensayar desde esta perspectiva también lo sucedido con su planteamiento pedagógico. Esto es, desde su proyecto filosófico y su propia tradición teórica y pedagógica. No por nada según Luzuriaga (1991:105) es incluso “sólo a partir de Dilthey [que] comenzó a considerarse los ideales de la educación en relación con la historia”.

Esto me exigió moverme en un campo problemático amplio: las articulaciones entre pedagogía y filosofía. Tomando en cuenta que el proyecto de Dilthey es comprendido como filosofía alemana del siglo XIX y que atiende a la noción alemana de *Geist*, el “espíritu”. Por su parte, la pedagogía como un ámbito de reflexión amplio que incluye concepciones sobre la educación, pero que tiene a su vez una propia historia de conformación como disciplina, a nivel institucional, profesional, así como de discurso. Para este trabajo me remití entonces a la concepción de hermenéutica y una psicología comprensiva como fundamento teórico-metodológico propio de las ciencias del espíritu según el planteamiento

de Dilthey,<sup>8</sup> y a la concepción de pedagogía de la tradición alemana (particularmente de Herbart y de Dilthey)<sup>9</sup>. Ello se debe a que el momento en que se inaugura lo que aquí se pretende abordar, esto es, la relación entre la hermenéutica y pedagogía, se da en el panorama intelectual alemán. Esta problemática sumerge sus raíces en las discusiones epistemológicas de todas las ciencias sociales o humanidades y cómo y por qué se enmarcaría aquí la pedagogía. En tal caso, la relación pedagogía-hermenéutica se amplió a pedagogía-ciencias del espíritu, puesto que ésta subsume a la primera en el contexto explicativo y de incorporación de la hermenéutica en el autor revisado.

De manera que el objeto de estudio de esta tesis puede ser enunciado como el análisis de la concepción de la pedagogía como ciencia en Dilthey a partir de su proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu desde la psicología y la hermenéutica. Las preguntas de investigación que definieron el trabajo realizado fueron: ¿Cuál es el lugar de las obras pedagógicas de Dilthey en el marco general de su obra? ¿Cómo se comprende la pedagogía en relación con su fundamentación de las ciencias del espíritu? ¿Es la pedagogía una ciencia del espíritu para Dilthey? ¿Se puede hablar de una pedagogía con sustento psicológico y, por extensión, de una pedagogía a la que corresponde una hermenéutica?

Estas preguntas plantearon como necesidades básicas de conocimiento la caracterización de los planteamientos de Dilthey con respecto a las ciencias, la descripción y análisis de los puntos clave de sus ideas pedagógicas y, finalmente, el análisis de la relación de los dos puntos anteriores. Todo ello con la finalidad de plantear en qué medida la fundamentación psicológica y hermenéutica de las ciencias del espíritu fue tomada en cuenta por el propio autor para sustentar a la pedagogía como ciencia y en qué puntos podría reforzarse y/o reconsiderarse tal relación.

Por ello, la investigación que emprendí giró en torno a tres elementos que se expresan en los tres capítulos que conforman este escrito. En el primero, explicito la forma en que comprendo el proyecto de Dilthey, como filosófico y sobre la fundamentación de las ciencias del espíritu. Tomando en cuenta que la obra filosófica del autor es basta, encontré

---

<sup>8</sup> Que obedece a la presencia del positivismo en el siglo XIX, que configura un concepto de ciencia moderna, al cual se sometían las ciencias sociales y humanas, contexto en el que Dilthey desarrolla estas ideas para otorgarles validez científica a partir de la hermenéutica.

<sup>9</sup> Las referencias a Kant serán más bien a partir de consideraciones más filosóficas puesto que, como ya mencioné, su relación con la tradición alemana es sólo como el detonador de la misma. Por otro lado, Natorp queda fuera del alcance de esta tesis por ser un autor posterior a Dilthey.

que un eje que la articula es su pretensión de fundamentar a las ciencias del espíritu, la cual se logra sólo con base en la exposición de sus ideas en torno a la vida, su concepción histórica de corte historicista y, en particular, la descripción de las características de las ciencias según los hechos que atienden. Además del papel central de la psicología por el tipo de abordaje que realiza del individuo desde su experiencia de vida: la vivencia. Asimismo, expongo la polémica de interpretación del proyecto mencionado, en el sentido en que se considera que hay dos instancias de fundamentación de las ciencias: por un lado la psicología y por otro la hermenéutica. La discusión se da entre si son dos elementos excluyentes o bien complementarios para dicha fundamentación. Detallo las consideraciones de cada una de las posturas al respecto, sus nociones principales, y argumento mi postura al respecto, puesto que ello da pie a la posición desde la que se analizará la relación pedagogía-ciencias del espíritu.

En el segundo capítulo expongo analíticamente las ideas sobre educación y pedagogía de Dilthey. Como los textos de Dilthey respecto de ello son sólo tres: *Historia de la pedagogía* (1968), *Fundamentos para un sistema de pedagogía* (1965) y “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” del libro *Teoría de las concepciones del mundo* (1954), en vez de presentar el contenido siguiendo la propia forma de exposición del autor, decidí ensayar aquí una articulación de su pensamiento a partir de cinco ejes temáticos: la diferencia entre la educación y la pedagogía, la historicidad de éstas, la educación en su vinculación con el Estado, la relación filosofía-pedagogía y las críticas a los planteamientos pedagógicos anteriores a él.

En el último capítulo describo y analizo la concepción de la pedagogía como ciencia de Dilthey y argumento por qué se debe considerar como ciencia del espíritu retomando tanto a la psicología como a la hermenéutica. A partir de la posición asumida en el primer capítulo, en éste sustento la forma en que la pedagogía se fundamenta como toda ciencia del espíritu siguiendo el desarrollo de éstas hechos hasta el final por el autor. Asimismo, reflejo la importancia de este planteamiento como antecedente de una corriente pedagógica particular: las pedagogías culturalistas. Finalmente establezco una relación del planteamiento pedagógico de Dilthey con respecto a las concepciones de ésta en México. Debido a que, como lo expresé, es la pregunta por la pedagogía en México la que a final de

cuentas me llevó al resultado aquí expresado. Lo cual abre la perspectiva hacia trabajos posteriores.

No fue mi intención juzgar el proyecto de Dilthey en sus supuestos filosóficos. Hacerlo así perdería sentido en un trabajo de la naturaleza de éste, que intenta indagar más sobre la pedagogía. Aquello implicaría, por supuesto, leer a Dilthey desde sus antecedentes kantianos, hegelianos, así como los debates que entabló con sus contemporáneos, como Husserl, o las críticas de sus intérpretes y comentaristas posteriores, tales como Heidegger y Gadamer. No obstante, sí intenté una reflexión desde su proyecto filosófico complejo. La lectura de Dilthey presentó exigencias básicas como el conocimiento, por lo menos incipiente, de la filosofía de la época, las discusiones en torno al proyecto kantiano, los planteamientos fenomenológicos a partir de la duda cartesiana así como la llamada “tradicción alemana de pedagogía” para reconocer la polémica y debate con autores de la época que salen a relucir en los textos del autor. Pero sin duda “la visión de un objeto, por lo tanto, lleva siempre la huella del sujeto que conoce y, consecuentemente, nunca puede ser enteramente neutral. Todo conocimiento es siempre un punto de vista, una perspectiva o interpretación subjetiva, una manera relativa de aprehender un objeto, el cual permanece inescrutable en su realidad propia.” (Rincón, 2009: 137). Es desde la pedagogía que establecí la relación con el autor y es este campo de saber el que fungió como prioridad.

Sin embargo, tuve que tomar en cuenta su contexto y su obra a la luz de su historia efectual (Gadamer, 2005). Esto es, de las interpretaciones y carga de significados que los propios textos e ideas del autor fueron adquiriendo a lo largo del tiempo. Vivimos en los efectos de la historia, y esos efectos son ineludibles para leer a Dilthey. Gadamer afirma que: “la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un «objeto» dado, sino que pertenece a la historia efectual [los efectos de los acontecimientos en la historia], esto es, al ser de lo que se comprende” (2005: 13-14). La historia efectual determina que el objeto de estudio sea, antes bien, los efectos de la obra en la historia. Pues “leer a Dilthey no depende del capricho, ni de una especial rebuscada estrategia, sino que viene indicado y referido desde aquello que Dilthey quiere pensar: el enigma de la vida y las exigencias que su constitución ontológica impone” (Navarro, 1988:14). Mi aproximación no pudo ser neutral, viene desde la pedagogía, por ella y para ella. En ese sentido, recurrir ahora a Dilthey se justifica por todo el interés que me ha generado un



cuestionamiento que tiene su origen en este autor, como lo he expresado: la posibilidad de la relación pedagogía-hermenéutica en el marco de la fundamentación de las ciencias del espíritu, esto es, del sustento que permite situar epistemológicamente a la pedagogía en el marco de las ciencias históricas y del hombre.

Si bien Dilthey es un autor que vive el siglo XIX, conserva actualidad. Como lo observa Colomer (1990:335): “si la obra de Dilthey se desarrolla en gran parte en el siglo XIX, su influjo llena el XX. El filósofo es de ayer, pero su herencia intelectual es de hoy”, pues su obra se difunde en el siglo XX y, de hecho, aún no por completo. Dadas las fechas en que fueron llevados a cabo sus cursos (de los que resultan sus obras sobre educación), así como la publicación póstuma de los libros pedagógicos (en 1934 con la publicación del volumen 9 de sus *Escritos*), “de aquí lo poco conocidas que han sido ambas obras hasta ahora y la escasa repercusión que han tenido en la pedagogía contemporánea” (Luzuriaga, 1968: 7). El interés en el autor ha sido disminuido,<sup>10</sup> pero revalorado como antecedente de la hermenéutica y máximo representante del historicismo. Sin embargo, justamente por poner el punto histórico sobre la mesa, este autor tiene aún mucho que decir. Como atinadamente Colomer lo nota, actualmente la idea de una conciencia histórica nos resulta tan evidente que detenernos en ello parece ser inútil, pero si se logra comprender la radicalidad del planteamiento diltheyiano para su tiempo, y las consecuencias que trajo para las ciencias del espíritu, sólo así podremos entender por qué se justifica que a estas alturas recurramos a él con la pedagogía como cuestionamiento. La importancia de Dilthey se deja ver en la riqueza de los planteamientos que lo posicionan frente a su época inaugurando una nueva forma de concebir a la pedagogía.

Una de las principales problemáticas a las que me enfrenté con la realización de esta tesis fue la cuestión del idioma. Tengo que reconocer que no saber alemán representó una limitante del trabajo, no obstante, considero haber agotado las posibilidades que en español y en idiomas en los que poseo una comprensión de lectura me estaban al alcance. Esta tesis no habría sido posible sin contar con las traducciones de varios tomos de las obras de Dilthey. Traducción que, a su vez, ha determinado la lectura y la forma de comprender al autor. Con Gadamer (2005) podría decir que más que una limitante fue una condición de mi

---

<sup>10</sup> Según Colomer (1990), sobre todo en habla castellana. Baste para ello las pocas referencias en este idioma que él coloca en la lista de bibliografía de consulta para la entrada de Dilthey en su libro.

acercamiento al texto. Quizá habría sido distinta esta tesis recurriendo a los documentos en sus idiomas originales, sin la mediación de la traducción. Pero exploré de esta manera las mediaciones hermenéuticas más importantes referidas al propio lenguaje y habría que indagar y cuestionar precisamente cómo es que esas mediaciones se volvieron, no sólo para mi trabajo, sino para toda una recepción y comprensión de la obra de Dilthey, las condiciones de posibilidad. De manera que siendo consecuentes con el transcurso hermenéutico que esta tesis supone, no sólo por el autor de quien se trata, sino por la postura específica desde la que se construye, tendría que continuarse con evidenciar la historia efectual por la cual fue factible la comprensión aquí expresada.

Espero haber salido bien librada del enfrentamiento con un autor por demás complejo, de una obra basta y con gran contenido filosófico.

## Capítulo 1

### Wilhelm Dilthey: la fundamentación de las ciencias del espíritu

“Lo que es el hombre,  
sólo su historia nos lo dice. [...]”  
La melodía de nuestra vida  
lleva el acompañamiento del pasado”  
Dilthey

En este primer capítulo hago una exposición de las principales ideas del proyecto de pensamiento de Wilhelm Dilthey: una filosofía que conjunta un modo histórico de comprender el mundo y la vida humana, con una psicología y una hermenéutica, la cual permite llevar a cabo una fundamentación de las ciencias del espíritu, esto es, de las ciencias sociales y las humanidades. Comienzo con la presentación de algunos datos de la vida y obra del autor, lo cual situará el contexto de producción y desarrollo de sus ideas. Continúo con las tres partes en que considero se puede presentar su fundamentación: la vida y el mundo histórico, la psicología y por último la hermenéutica.

Para finalizar circunscribo la obra de Dilthey en una polémica de interpretación: la de su unidad, continuidad o ruptura. El núcleo central de dicha controversia tiene que ver, en última instancia, con el papel de la hermenéutica en las ciencias del espíritu. Tomar posición respecto de esto último incide en la comprensión del lugar de los textos pedagógicos de Dilthey en el marco de su obra; las relaciones y vínculos con su filosofía e incluso con la de su época.<sup>11</sup>

#### 1. Trazos biográficos y obra

Wilhelm Christian Ludwig Dilthey es uno de los filósofos alemanes más importantes de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX por su incorporación al debate científico en el terreno social histórico. Nació en 1833 en Biebrich am Rhein (Renania), Alemania. De 1852 y 1853 cursó estudios en teología en la Universidad de Heidelberg gracias a su padre, quien era pastor de la Iglesia luterana. En dicha institución conoció como

---

<sup>11</sup> Lo cual desarrollo a profundidad en el tercer capítulo.

*privatdozent*<sup>12</sup> a Kuno Fischer, filósofo alemán apegado al pensamiento hegeliano quien determinó su gusto por la filosofía e incluso la historia. Posteriormente, Dilthey continuó sus estudios en Berlín (1853-1856), donde asistió a los cursos del filólogo y filósofo Adolf Trendelenburg, quien trabajaba a Platón y sería su asesor en la presentación de un proyecto para adquirir su habilitación docente, el cual abandonó sin concluir. Este profesor ejerció en él gran influencia, especialmente porque “su secreto residía en cómo sabía trabar en un conjunto los hechos cuidadosamente investigados de la historia de la filosofía, conjunto que operaba así en sus oyentes como una fuerza viva” (Dilthey, 1949: XVI). Esto perfiló una de las ideas más importantes de Dilthey, a saber, la de la conexión del mundo histórico.

“El sueño de Dilthey (Documentos autobiográficos)”, reproducción del discurso “Un sueño” que ofrece Dilthey a propósito de su 70 aniversario (1903), que inaugura la edición de Eugenio Ímaz de la *Introducción a las ciencias del espíritu* (Dilthey, 1949), es un relato en el que se explicitan las grandes influencias del autor durante su estancia en Berlín: Franz Bopp, fundador de la lingüística comparada, Trendelenburg, ya mencionado, Samuelis Böck, padre de la filología, Wilhelm Ritter y Leopold von Ranke quienes trabajaron “todas las investigaciones particulares en una visión universal de la tierra y de la historia que transcurre sobre ella” (Dilthey, 1949:XVI). Es en ese momento en que asiste a los cursos de varios pensadores de la llamada “escuela histórica”<sup>13</sup> (como es el caso de von Ranke, Ritter, Mommsen y Böckh) (Gómez, 2000; Colomer, 1990).

En 1856 obtiene el primer lugar en el examen de teología, siendo ese año en que predicó su único sermón y volvió a Berlín para obtener su habilitación como profesor. En esa misma época comienza sus trabajos sobre Friedrich Schleiermacher, teólogo y filósofo alemán reconocido por su aportación a la hermenéutica (Grondin, 2008; Ferraris, 2005). Entró “en contacto con los archivos póstumos de Schleiermacher, gracias a Ludwig Jonas, discípulo y yerno de Schleiermacher, que le pidió ayuda para terminar el trabajo de publicación de su epistolario” (Fernández Labastida, 2009), del cual publica cuatro volúmenes. En 1860 ganó un premio por la Fundación Schleiermacher con un trabajo sobre la hermenéutica de este último. Presentó también en 1864 su tesis doctoral sobre la ética en

---

<sup>12</sup> Figura o nombramiento en Alemania para los docentes que han adquirido su habilitación para la enseñanza en el nivel universitario.

<sup>13</sup> Masís (2009) hace un recorrido por las ideas de los autores del historicismo en el que pueden encontrarse las divergencias y convergencias del pensamiento de Dilthey con respecto a sus antecesores.

Schleiermacher, habilitándose para la docencia ese mismo año. Este vínculo con la hermenéutica será fundamental para la obra de Dilthey como situaré más adelante.

Durante el periodo de 1865 a 1867 dictó cursos sobre lógica e historia de la filosofía, así como de pedagogía en Berlín, Basilea y Kiel (1867-1868) y de 1871 a 1883 en la Universidad de Breslau. En este último lugar conoció a Katherine Puttmann, con quien contrae matrimonio en 1874 y tiene tres hijos. En 1882 regresó a Berlín como profesor ordinario, ocupando la cátedra que perteneció a Fichte, Hegel y Schelling hasta su jubilación en 1907. Finalmente, en 1911, a poco de más de un mes para cumplir 78 años, durante un periodo vacacional fuera de Berlín, falleció. Este breve transcurso deja entrever las relaciones intelectuales que establece Dilthey las cuales marcan una corriente de pensamiento historicista y hermenéutica específica, misma que se reflejará y desarrollará en sus escritos. Asimismo, revela a un autor dedicado al ámbito académico empapado de la tradición filosófica alemana (por su localización, enseñanza, etc.).

En comparación con las obras del autor al alcance hoy en día, son pocas las que dio a conocer en vida, entre ellas pueden mencionarse la *Vida de Schleiermacher* (1870), *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883),<sup>14</sup> *Acerca del origen y legitimidad de nuestra creencia en el mundo exterior* (1890), *Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica* (1894), *El surgimiento de la hermenéutica* (1900), *La historia del joven Hegel* (1905), *La vivencia y la poesía* (1906), *La esencia de la filosofía* (1907), *La estructuración del mundo histórico* (1910) y *Los tipos de la concepción del mundo y su constitución en sistemas metafísicos* (1911).

Será a partir de la edición de los *Gesammelte Schriften*, “a la letra: escritos reunidos o recopilación de trabajos” (Ímaz, 1949), que su obra se da a conocer de modo más amplio. Dicha edición de manuscritos, de entre los cuales se fueron seleccionando los borradores más completos o los apuntes de clase más fidedignos, fue hecha en primer lugar por discípulos y alumnos. Hasta el momento se cuenta con los siguientes 26 volúmenes (de 32 propuestos), editados en dos fases:<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Entre paréntesis se coloca el año de la primera edición a cargo del propio Dilthey.

<sup>15</sup> Información según el Centro de Investigación Dilthey de la Universidad Ruhr de Bochum, Alemania. <<http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/dilthey/index.html>> [consultada el 22 de febrero de 2013]. Es importante tomar en cuenta las fechas de edición de cada volumen para considerar el momento en que se comenzó la difusión del pensamiento de Dilthey, así como las fechas de publicación de sus obras relacionadas

a) **Primera fase.** Ediciones a cargo de los alumnos de Dilthey (1913-1958)

- I. *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*, 1914, Bernhard Groethuysen. [Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo sobre la fundamentación para el estudio de la sociedad y el hombre]
- II. *Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation*, 1914, Georg Misch. [Concepción de mundo y análisis del hombre desde el Renacimiento y la Reforma]
- III. *Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. Leibniz und sein Zeitalter. Friedrich der Grosse und die deutsche Aufklärung. Das achtzehnte Jahrhundert und die geschichtliche Welt*, 1921, Paul Ritter. [Los estudios realizados de la historia del espíritu alemán. Leibniz y su época. Federico el Grande y de la Ilustración alemana. El siglo XVIII y el mundo histórico]
- IV. *Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des Deutschen Idealismus*, 1921, Herman Nohl. [La juventud de Hegel y otros tratados sobre la historia del idealismo alemán]
- V. *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens I Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*, 1924, Georg Misch. [El mundo espiritual. Introducción a la Filosofía de la Vida I] [Tratados sobre el fundamento de las ciencias del espíritu]
- VI. *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens II Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik*, 1924, Georg Misch. [El mundo espiritual, Introducción a la Filosofía de la Vida II] [Tratados de poética, ética y pedagogía]
- VII. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 1927, Bernhard Groethuysen. [La estructura del mundo histórico en las ciencias del espíritu]

---

con pedagogía (se marca en negritas el volumen principal). En corchetes se coloca una posible traducción al español.

- VIII. *Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*, 1931, Bernhard Groethuysen. [Teoría de la concepción del mundo. Ensayos sobre la filosofía de la filosofía]
- IX. ***Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*, 1934, Otto F. Bollnow. [Pedagogía. Historia y fundamentación del sistema]**
- X. *System der Ethik*, 1958, Herman Nohl. [Sistema de ética]
- XI. *Vom Aufgang des geschichtlichen Bewusstseins. Jugendaufsätze und Erinnerungen*, 1936, Erich Weniger. [Estructura de la conciencia histórica. Ensayos juveniles y recuerdos]
- XII. *Zur preussischen Geschichte. Schleiermachers politische Gesinnung und Wirksamkeit. Die Reorganisatoren des preussischen Staates. Das allgemeine Landrecht*, 1936, Erich Weniger. [Sobre la historia prusiana. Actitud política y eficacia de Schleiermacher. La reorganización del Estado prusiano. Derecho universal de la tierra]

Después de la publicación de estos números, las ediciones se ven interrumpidas por la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), reanudándose con la publicación de los dos siguientes:

- XIII. *Leben Schleiermachers. Erster Band. 1. Halbband: 1768-1802, 2. Halbband: 1803-1807 Aufgrund d. Textes d. 1.*, 1970, Martin Redeker. [Vida de Schleiermacher. Primer volumen. Primera parte: 1768-1802. Segunda parte: 1803-1807. Sobre la base de la primera parte]
- XIV. *Leben Schleiermachers. Zweiter Band: Schleiermachers System als Philosophie und Theologie. 1. Halbband: Schleiermachers System als Philosophie. 2. Halbband: Schleiermachers System als Theologie*, 1966, Martin Redeker. [Vida de Schleiermacher. Segundo volumen. Primera parte: el sistema de Schleiermacher como filosofía. Segunda parte: el sistema de Schleiermacher como teología.]

**b) Segunda fase.** Hasta 1967 formalmente se inicia la segunda fase de preparación de los *Escritos*, con un proyecto de Karlfried Gründer como editor, quien desde el volumen XVIII colabora con Frithjof Rodi.

XV. *Zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts. Portraits und biographische Skizzen. Quellenstudien und Literaturberichte zur Theologie und Philosophie im 19. Jahrhundert*, 1970, Ulrich Herrmann. [Sobre la historia intelectual del siglo XIX. Retratos y semblanzas. Los estudios sobre las fuentes literarias e informes con respecto a la teología y la filosofía en el siglo XIX]

XVI. *Zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts. Aufsätze und Rezensionen aus Zeitungen und Zeitschriften. 1859-1874*, 1972, Ulrich Herrmann. [Sobre la historia intelectual del siglo XIX. Ensayos y reseñas de revistas y periódicos. 1859-1874]

XVII. *Zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts. Aus "Westermanns Monatsheften": Literaturbriefe, Berichte zur Kunstgeschichte, Verstreute Rezensionen 1867-1884*, 1974, Ulrich Herrmann. [Sobre la historia intelectual del siglo XIX. De "Westermanns Monatsheften": letras en la literatura, informes sobre la historia del arte y críticas ocasionales 1867-1884]

XVIII. *Die Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Vorarbeiten zur Einleitung in die Geisteswissenschaften (1865-1880)*, 1977, Helmut Johach & Frithjof Rodi. [Las ciencias del hombre, de la sociedad y de la historia. Los trabajos preparatorios sobre la Introducción a las ciencias del espíritu (1865-1880)]

XIX. *Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften (ca. 1870-1895)*, 1982, Helmut Johach & Frithjof Rodi. [Fundamentación de las ciencias del hombre, de la sociedad y de la historia. Formulaciónes y bocetos para el segundo volumen de la Introducción a las ciencias del espíritu (1870-1895)]

XX. *Logik und System der philosophischen Wissenschaften. Vorlesungen zur erkenntnistheoretischen Logik und Methodologie. (1864-1903)*, 1990, Hans-



- Ulrich Lessing & Frithjof Rodi. [La lógica y el sistema de la ciencia filosófica. Conferencias sobre la lógica y la metodología epistemológica (1864-1903)]
- XXI. *Psychologie als Erfahrungswissenschaft. Erster Teil: Vorlesungen zur Psychologie und Anthropologie (ca. 1875-1894)*, 1997, Guy van Kerckhoven & Hans-Ulrich Lessing. [Psicología como la ciencia de la experiencia. Primera parte: conferencias sobre psicología y la antropología (1875-1894)]
- XXII. *Psychologie als Erfahrungswissenschaft. Zweiter Teil: Manuskripte zur Genese der deskriptiven Psychologie (ca. 1880-1896)*, 2005, Hans-Ulrich Lessing & Guy van Kerckhoven. [Psicología como ciencia de la experiencia. Segunda parte: manuscritos sobre la génesis de la psicología descriptiva (1880-1896)]
- XXIII. *Allgemeine Geschichte der Philosophie. Vorlesungen 1900-1905*, 2000, Gabriele Gebhardt & Hans-Ulrich Lessing. [Historia universal de la filosofía. Conferencias 1900-1905]
- XXIV. *Logik und Wert. Späte Vorlesungen, Entwürfe und Fragmente zur Strukturpsychologie, Logik und Wertlehre (ca. 1904-1911)*, 2004, Gudrun Kühne-Bertram. [Lógica y Valor. Conferencias tardías, borradores y fragmentos sobre la psicología estructural, la lógica y la doctrina del valor (1904-1911)]
- XXV. *Dichter als Seher der Menschheit. Die geplante Sammlung literarhistorischer Aufsätze von 1895*, 2006, Gabriele Malsch. [El poeta como visionario de la humanidad. La colección planificada de ensayos historico-literarios a partir de 1895]
- XXVI. *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing – Goethe – Novalis – Hölderlin*, 2005, Gabriele Malsch. [Vida y Poesía. Lessing-Goethe-Novalis-Hölderlin]

Además, se cuenta con tres volúmenes de correspondencia de los años 1852-1911 editados por Gudrun Kühne-Bertram y Hans-Ulrich Lessing. Así como traducciones de parte de los *Escritos* a diversos idiomas, entre ellos el inglés y el español.<sup>16</sup> En este último se encuentran, principalmente, las traducciones hechas por Eugenio Ímaz<sup>17</sup> para el Fondo de

<sup>16</sup> Es relevante destacar que la obra de Dilthey fue traducida al castellano primero que a otras lenguas (Matute, 2002: 40).

<sup>17</sup> En algunos volúmenes contó con las aportaciones de José Gaos, Juan Roura-Parella, entre otros.

Cultura Económica en México de 1944-1963; las cuales aparecieron como *Obras de Wilhelm Dilthey*.<sup>18</sup>

- I. *Introducción a las ciencias del espíritu*, 1944.
- II. *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, 1944.
- III. *De Leibniz a Goethe*, 1945.
- IV. *Vida y poesía*, 1945.
- V. *Hegel y el idealismo*, 1944.
- VI. *Psicología y teoría del conocimiento*, 1945.
- VII. *El mundo histórico*, 1944.
- VIII. *Teoría de la concepción del mundo*, 1945
- IX. *Literatura y fantasía*, 1963.

En la misma casa editorial, y con el mismo traductor, existe el libro *Historia de la filosofía* de 1979 (Colección Breviarios). Se encuentran también otras ediciones de algunas partes de los *Escritos* en español. Tal es el caso de las publicaciones del contenido del tomo IX en alemán dedicado a cuestiones pedagógicas traducidas por Lorenzo Luzuriaga. En estos textos me centraré en el próximo capítulo. Igualmente, se cuenta con la traducción de los textos *Esencia de la filosofía* por Samuel Ramos, *Teoría de las concepciones del mundo e Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia* por Julián Marías, el texto *Crítica de la razón histórica* (selección de textos y edición de Hans Ulrich Lessing (1986)) traducido por Carlos Moya Espi, y *Dos escritos de hermenéutica* (los cuales también aparecen en el tomo VII de las obras traducidas por Ímaz), edición bilingüe de Antonio Gómez Ramos (2000).

La obra de Dilthey es vasta y de variados temas pues su pensamiento constituye un entrecruzamiento de distintos aspectos. Principalmente se trata de una relación filosófica compleja entre lo histórico, lo literario, lo psicológico y lo hermenéutico. Su obra se

---

<sup>18</sup> Se presentan conforme al número de la colección, seguidas por el año de publicación. Como puede observarse, el orden de aparición no corresponde con el del número de volumen. Como nota adicional cabe mencionar que, a partir del 2013, se comenzó una reimpresión de estos textos. Hasta el momento de cierre de esta tesis se han reimpresso los números II, III y V. Los volúmenes que contiene esta colección, sin embargo, difieren en contenido de los tomos originales en alemán (pueden consultarse las notas de Ímaz al respecto en cada uno de los volúmenes donde aclara los criterios para su selección).

constituye como un diálogo permanente con la filosofía y, como apuntalaré en los dos siguientes capítulos, con la pedagogía de su época. Algunos distinguen una fase histórica y otra filosófica (Colomer, 1990:338): “como historiador se esforzará en revivir el pasado y en comprender el hombre de otras épocas en sus objetivaciones históricas; como filósofo su tarea se dirigirá a la fundación de las ciencias históricas y a la comprensión de la vida histórica”. Incluso su obra puede diferenciarse en dos grupos siguiendo esta división apelando, por ejemplo, a los propios títulos de cada uno de los volúmenes de sus *Escritos*. La obra de Dilthey, pese a su influjo tardío por el momento de publicación de sus textos es crucial para entender los desarrollos de planteamientos filosóficos tales como el de la hermenéutica posterior (pensando principalmente en Martin Heidegger (1971) y Hans-Georg Gadamer (2005)). Particularmente, en el campo de la pedagogía, se constituyó como antecedente de planteamientos culturalistas y algunos llamados hermenéuticos en educación.<sup>19</sup>

## 2. El proyecto filosófico: la fundamentación de las ciencias del espíritu

Pese a la gran cantidad de temáticas que aborda Dilthey en sus obras, considero que la fase filosófica, antes mencionada, articula la histórica dentro del proyecto de fundación de las ciencias del espíritu, puesto que su forma de comprender el mundo histórico y los hombres de otras épocas es la base para entender la naturaleza y labor de dichas ciencias. Por ende, como lo menciona Ímaz (1944: IX), el proyecto general de Dilthey “podría llevar, con algunas reservas, el título único de *Introducción a las ciencias del espíritu*”. Este es el eje articulador que tomo para la exposición del proyecto de Dilthey, el de la fundamentación de las “ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaften*)<sup>20</sup>, expresión alemana utilizada para las que hoy son conocidas como ciencias sociales y humanas.

---

<sup>19</sup> Esto lo trato con detenimiento en el último capítulo.

<sup>20</sup> Dilthey admite utilizar esta expresión por adherencia a algunos pensadores (aunque no declara explícitamente cuáles) y por la generalización y extensión en su uso gracias a la traducción que se hizo del título de un capítulo *Lógica* de John Stuart Mill –quien utiliza *Moral Sciences*. Sin embargo, para Dilthey es desafortunada –como todas las posibles a emplear– en la medida en que los hechos espirituales sólo se pueden entender en el marco de toda la naturaleza humana –de la unidad psicofísica que la constituye (Dilthey, 1949:14). Incluso, en el texto de 1875 “Acerca del estudio de la historia de las ciencias del hombre, de la sociedad y del estado” (Dilthey, 1945a), se refiere a estas ciencias como “ciencias político-morales”. No obstante, para Spranger (1948:16) “la designación, *Geisteswissenschaften* fue acuñada por Dilthey”.

El libro primordial al que acudí es *Introducción a la fundamentación de las ciencias del espíritu*. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia publicado por el autor en 1883; ensayo que originalmente estaba planeado en dos partes, una histórica y una sistemática.<sup>21</sup> La parte histórica se remonta a los sistemas metafísicos que mantuvieron la explicación de las ciencias y “no tenía otro propósito que el de hacer ver cómo las ciencias del espíritu habían comenzado a edificarse sobre una base falsa, aparente: la metafísica” (Ímaz, 1944: XV). Se trata de un desarrollo de las explicaciones que, desde la metafísica antigua y a pesar de los avances que tuvieron las ciencias en la Edad Media, se erigieron para entender el mundo. Esta parte:

[...] sigue la marcha del desarrollo en el cual la filosofía ha pugnado hasta ahora por lograr semejantes fundamentos [de las ciencias del espíritu]; busca el lugar histórico de cada una de las teorías dentro de este desarrollo y trata de orientar acerca del valor, condicionado por la trama histórica, de esas teorías; adentrándose en esta conexión del desarrollo quiere lograr también un juicio sobre el impulso más íntimo del actual movimiento científico (Dilthey, 1949:3).

Para Dilthey, las fundamentaciones anteriores del conocimiento de lo espiritual, lo humano, se dieron a partir de consideraciones metafísicas, de manera que la metafísica se ve como un transcurso natural, histórico, ya que ha constituido el desarrollo de las ciencias del espíritu. Sin embargo, es importante dar luz a esa etapa para poder desecharla y continuar con una fundamentación desde una autognosis, una teoría del conocimiento.

La segunda parte, la sistemática, no se llevó a cabo, y sólo se cuenta con un primer libro que antecede a la parte histórica con el propósito de facilitar su lectura. Es precisamente ese apartado el que conduce mi explicación pues constituye una exposición de las ideas para la fundamentación, siendo complementado con dos textos más: *Psicología y teoría del conocimiento* (1945a)<sup>22</sup> y *Mundo histórico* (1944).<sup>23</sup> Según Ímaz, es este último

---

<sup>21</sup> Estaba previsto que esta segunda parte contuviera tres libros según la exposición del plan que Dilthey expone en el Prólogo a la *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949), los cuales versarían sobre el desarrollo histórico de las ciencias particulares, los trabajos gnoseológicos anteriores y la fundamentación gnoseológica por él construida.

<sup>22</sup> Especialmente los textos “Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica” de 1894, “Sobre psicología comparada” de 1895-96, “Conexión estructural de la vida psíquica” de 1895, “La vivencia”, “Vivencia y expresión”, “El significado como categoría de la vida” de 1907-08 y el suplemento: “Acerca del estudio de la historia de las ciencias del hombre, de la sociedad y del estado” de 1875.

<sup>23</sup> Es conveniente señalar que los textos incluidos en este último, volumen VII de las Obras de Dilthey en español, recoge partes de los volúmenes VII y V en alemán. Incluye textos del periodo entre 1905 y 1910, y los referidos a la hermenéutica de 1900.

el que contiene mayores elementos de la parte sistemática que se quedó sin elaborar de la *Introducción a las ciencias del espíritu*: “tenemos *El mundo histórico* con una parte psicológica-gnoseológica; otra que comprende los problemas *lógico, gnoseológico y metodológico* que implica la estructuración del mundo histórico; y dos partes finales donde se trata en especial de la hermenéutica y del desarrollo de la conciencia histórica hasta los días de Dilthey” (Ímaz, 1944:418). Este libro recoge textos de 1905 a 1910, siendo lo más aproximado a la segunda parte que no vio la luz.

Según Dilthey, el panorama científico de la época había que someterlo a revisión sobre todo por los efectos que producía en los estudios relacionados con el hombre. En ese sentido, la fundamentación de las ciencias que lleva a cabo constituye una clara respuesta a la época caracterizada por los cánones positivistas de Auguste Comte, el empirismo inglés de J. Stuart Mill, aunados a los intentos de recuperación de la obra kantiana<sup>24</sup> (a partir de las escuelas neokantianas de Baden y de Marburgo<sup>25</sup>); un momento en el que se produce el paso de una teoría del conocimiento hacia una teoría de la ciencia que impacta el estatuto de todo saber (Ferraris, 2005:118 y *ss.*). Es decir, donde preocupa más discutir el asunto de la ciencia que las condiciones y la posibilidad del conocimiento –como lo habría hecho la crítica kantiana.

En ese contexto, a Dilthey le interesó especialmente hacer frente a la imposición del método positivista a las ciencias que tratan sobre el conocimiento de y en la historia, a su intento de determinar no sólo el mundo natural sino también el espiritual, así como a concepciones de la historia con una teleología impuesta,<sup>26</sup> que no reconocen la que ya posee de hecho. Incluso, trató de hacer evidente el traslado de un lenguaje científico natural a las ciencias del espíritu, las cuales, como parte de su proyecto de fundamentación, debían construir y apropiarse de conceptos, de todo un lenguaje propio. “Cuando el espíritu científico-natural se convirtió en filosofía, como ocurrió con los enciclopedistas y Comte y, en Alemania, con los investigadores de la naturaleza, trató al espíritu como un producto de

---

<sup>24</sup> Donde puede inscribirse de modo general también a Dilthey. Gaos (2007), por ejemplo, en su texto *Filosofía contemporánea* expone a Dilthey como neokantiano y Roura Parella (1948:27) recuerda que en la lección de 1867 en la Universidad de Basilea Dilthey afirma que hay que volver a Kant.

<sup>25</sup> Dulce María Granja presenta una síntesis de este movimiento filosófico europeo así como sus influencias en México. Véase: Granja, 2001: 17-59. Masis (2009), por su parte, ubica las particularidades del neokantismo en función de un historicismo de la época.

<sup>26</sup> Es necesario aclarar que esta teleología no se corresponde a la planteada en la filosofía especulativa de la historia de Hegel. Para Dilthey, la teleología se encuentra expresada en el movimiento y desarrollo histórico de la vida, más no constituye una finalidad última y absoluta hacia la que se conduce el espíritu.

la naturaleza y de este modo lo mutiló” (Dilthey, 1949: XVII), no reconociéndole la riqueza intrínseca de la vida humana que se expresa en él.

Es por esto que Dilthey trató de conducir una fundamentación, recuperando aspectos historicistas, de su particular comprensión de la psicología y de la hermenéutica para el restablecimiento del estudio del hombre en la historia. Dilthey lo expone de la siguiente manera:

De esta situación surgió el impulso dominante en mi pensamiento filosófico, que pretende comprender la vida por sí misma. Este impulso me empujaba a penetrar cada vez más en el mundo histórico con el propósito de escuchar las palpitaciones de su alma; y el rasgo filosófico consistente en el afán de buscar el acceso a esta realidad, de fundar su validez, de asegurar el conocimiento objetivo de la misma, no era sino el otro aspecto de mi anhelo por penetrar cada vez más profundamente en el mundo histórico. Eran como las dos vertientes del trabajo de mi vida, nacido en tales circunstancias (1949: XIX)

Él mismo encuentra dos complejas vertientes para su labor: “escuchar” la gran riqueza del mundo histórico y fundar las ciencias en las que se da su estudio. Esta última, la fundación, para ser tal, debe atender tres cuestiones principales (Dilthey, 1944): 1) establecer el tipo de conexión que guarda el saber de las ciencias del espíritu que le permite tener una estructura universal, 2) explicar la estructura del mundo histórico-espiritual desde cada uno de las ciencias particulares del espíritu y 3) preguntarse por el valor cognoscitivo de los resultados de dichas ciencias. Para lograrlo, Dilthey articuló una caracterización del mundo espiritual histórico en el que se destaca la vida como la instancia primordial del conocimiento con su particular experiencia interna, una segunda que establece la especificidad y conexión de las ciencias del espíritu teniendo como base a la psicología por el estudio del individuo que permite y, finalmente, el papel de la hermenéutica para comprender las expresiones de vida. Elementos que serán abordados a continuación.

### *2.1 La caracterización de las ciencias: vida y mundo espiritual histórico*

La forma que me permite llegar a dos de las instancias más importantes del pensamiento de Dilthey, la vida y el mundo espiritual histórico, es su propia exposición respecto de las características de las ciencias y su posición en la corriente del historicismo de los siglos XIX y XX. Según Abbagnano (2004:550-553), el término historicismo es acuñado por

Novalis y tiene, a la fecha, cuatro acepciones: 1) *el absoluto* que afirma a) que la realidad y el conocimiento son históricos y b) que la historia es realización de Dios pues mundo-Dios y finito-infinito coinciden (según Hegel y Croce); 2) *el fideísta* que considera a la historia en estrecha relación con Dios y como revelación de él (Ernst Troeltsch y Friedrich Meinecke); 3) *el relativista* que ve las unidades históricas constituyentes de la historia de forma global, siendo todos sus elementos relativos en la medida en que dependen de la vida de dicha unidad (Spengler y Simmel) y 4) *las perspectivas alemanas* de finales del siglo XIX y principios del XX que discuten “el *problema crítico* de la historia”. Precisamente en esta última se encontraría nuestro autor, por la ya mencionada influencia directa de la llamada “escuela histórica”,<sup>27</sup> que ubica la realidad y lo humano como histórico y problematiza el conocimiento sobre esa base. Dicha escuela histórica:

[...] –entiéndase la expresión en su sentido más amplio– llevó a cabo la emancipación de la conciencia histórica y de la ciencia histórica. [...] desarrollaba en Alemania la visión de un crecimiento orgánico como un proceso en que surgen todos los hechos espirituales, demostrando así la falta de verdad de todo aquel sistema de ideas sociales [del derecho natural, religión natural, teoría abstracta del estado, etc.]. Este movimiento marcha desde Winckelmann y Herder, a través de la escuela romántica, hasta Niebuhr, Jacobo Grimm, Savigny y Böckh. [...] se extendió en Inglaterra por medio de Burke, en Francia gracias a Guizot y a Tocqueville (Dilthey, 1949:3-4)

Si bien Dilthey reconoció la importancia de esta escuela por haber puesto de manifiesto la cuestión de la historia, tomó una postura crítica frente a ella. Por un lado, por presuponer una teoría abstracta de lo que sucede en la historia y por otro, por carecer de un fundamento filosófico. “A su estudio y valoración de los fenómenos históricos les faltaba la conexión con el análisis de los hechos de la conciencia, por lo tanto, les faltaba el fundamento de la única ciencia segura en última instancia, en una palabra, el fundamento filosófico” (Dilthey, 1949:4). De esta manera, esta escuela no lograba contrarrestar la forma de proceder de la ciencia natural en las ciencias del espíritu. De aquí surge en Dilthey “el intento de fundamentar filosóficamente el principio de la escuela histórica y el trabajo de

---

<sup>27</sup> Es importante mencionar que lo que se conoce como “escuela histórica” o “movimiento histórico” no constituyó propiamente una escuela, sino más bien una actitud compartida por varios autores, la mayoría del campo de la filología y de la filosofía, donde se pone de manifiesto la importancia de lo histórico. De esta manera, hablar de escuela histórica es sólo para aludir a estos antecedentes del historicismo, una postura elaborada y desarrollada en torno a la historia como lo es la de Dilthey. Véase el texto de Masís (2009), en donde sitúa el origen (en 1797 con Friedrich Schlegel), desarrollo y los problemas de utilizar el término ‘historicismo’.

las ciencias particulares de la sociedad inspirado todavía por esa escuela, para de esta manera arbitrar entre ella y las teorías abstractas” (1949:4).

Dilthey criticó también los postulados de las filosofías especulativas de la historia (Vico, Kant, Herder y Hegel),<sup>28</sup> ya que él no buscó una razón extrahistórica de carácter teleológico que encamine el sentido de la historia (el absoluto, el progreso, la humanidad, etc.)<sup>29</sup>. Más bien, situó indeterminaciones que hacen al propio humano reconocerse en el movimiento de lo histórico. Para Dilthey, “de las fórmulas que pretenden expresar el sentido de la historia no se ha derivado ninguna verdad fecunda. Todo es niebla metafísica” (1949:113).<sup>30</sup> La única forma en que se puede llevar a cabo una filosofía de la historia que no arremeta contra las ideas de Dilthey es no desarticulándola del desarrollo de las ciencias del espíritu. Puesto que estas ciencias serán las encargadas de dar luz a la teleología immanente de la vida anímica, misma que se expresa en la historia.

El historicismo diltheyano pretendió plena conciencia de que la realidad, en la que se encuentra inmerso el hombre, es histórica y que el pasado (lo ya ocurrido) influye en el presente. En ello reside la *conciencia histórica* promovida desde esta postura, incorporándose la ubicación cronotópica, del espacio y el tiempo, para la historia. Esta conciencia no es más que las implicaciones de los acontecimientos en una línea de pasado-presente-futuro donde cada acontecimiento, por su parte, tiene unicidad, es decir, es único e irrepetible. De ahí que se encuentre un sesgo relativista en el planteamiento del autor. Pues no sólo cada acontecimiento posee unicidad, sino que el significado que lo reviste en el trayecto histórico le es tan propio que siempre será relativo, histórica, social, cultural y

---

<sup>28</sup> Walsh (1978) distingue entre una filosofía de la historia crítica –analítica– y una especulativa. A la primera le correspondería trabajar sobre los siguientes cuatro problemas: la historia y otras formas de conocimiento, verdad y hecho en la historia, objetividad histórica y explicación en la historia. Mientras que a la segunda le corresponde estudiar los problemas de índole metafísicos. No obstante, en esta segunda concepción no hay claridad ni homogeneidad en los planteamientos que consolide una sola forma de filosofía de la historia. Ya que, a su vez, pueden distinguirse las filosofías metafísicas de la historia de quienes “pensaban que la tarea de la filosofía de la historia consistía en escribir una exposición del curso detallado de los acontecimientos históricos de tal suerte que quedaran de manifiesto sus “verdadero sentido y “esencial” racionalidad” (1978:24) y aquellas que devienen con el marxismo. Con respecto a lo que interesa aquí, podríamos decir que las críticas de Dilthey se van directamente hacia los autores representantes de las filosofías especulativas de tipo metafísico plenamente.

<sup>29</sup> Para ahondar en las particularidades de cada finalidad impuesta a la historia de los autores aquí mencionados véase el texto de Walsh (1978). En él se encuentra el desarrollo de la filosofía de Kant y cómo hay un apriorismo de fondo que es el que le permite establecer una idea de progreso, asimismo, en el caso de Herder, la idea de que la finalidad de la historia es alcanzar la humanidad, y finalmente, con Hegel la idea de un progreso racional.

<sup>30</sup> Para ahondar en la comprensión de Dilthey respecto de la filosofía de la historia, véanse los capítulos XIV y XV del Libro I de la *Introducción a las Ciencias del espíritu* (Dilthey, 1949).



geográficamente determinado. Como lo dice Spranger (1948:23), “la vida es singular en todas partes: Dilthey se mantuvo firme en este principio del Historicismo”. De igual manera, se ve aquí a la historia sin un principio y fin, ya que:

Cuando se sigue la conciencia histórica en sus últimas consecuencias surge una contradicción al parecer insoluble: la última palabra de la visión histórica del mundo es la finitud de toda manifestación histórica, ya sea una religión o un ideal o un sistema filosófico, por lo tanto, la *relatividad* de todo género de concepción humana de la conexión de las cosas; todo fluye en proceso, nada permanece. Contra esto se levanta la necesidad del pensamiento y el afán de la filosofía por un *conocimiento de validez universal*. La concepción histórica del mundo es la que libera al espíritu humano de las últimas cadenas que no han podido quebrantar todavía la ciencia natural ni la filosofía (Dilthey, 1949: XVII)

Conviene partir del punto de vista gnoseológico del autor al recuperar la experiencia desde el lugar en el que sólo se puede dar e indagar: nosotros mismos. En sus palabras: “Toda ciencia es ciencia de la experiencia, pero toda experiencia encuentra su nexo original y la validez que éste le presta en las condiciones de nuestra conciencia, dentro de la cual se presenta: en la totalidad de nuestra naturaleza. Designamos este punto de vista [...] como gnoseológico” (Dilthey, 1949:5). Esta experiencia, no está de más decir, no puede entenderse como sensible, sino como de carácter vivencial interior. “No debemos partir ni de la sensación ni del pensar, sino de la vida total, de la conexión vital que une el yo y el mundo en una unidad originaria” (Roura-Parella, 1948:31).

Por lo tanto, “tenemos menester de una teoría del conocimiento o, con más hondura, de una autognosis que nos asegure los conceptos y proposiciones de esas ciencias [del espíritu] en su relación con la realidad, en su evidencia, en su relación recíproca” (Dilthey, 1949:96). Esta teoría del conocimiento permitiría que cada ciencia particular reconozca su lugar en el conocimiento de la realidad histórico-social; es decir, que pueda ubicar su relación con respecto a las demás ciencias particulares y saber que la abstracción que ella realiza es parcial y relativa. De esa manera, se conocerían los límites de las ciencias particulares y se reconocería que la conexión histórica teleológica no debe buscarse fuera del marco de éstas.

Esta posición le exigió a Dilthey distanciarse de teorías del conocimiento que no reconocen esta experiencia, sino que circunscriben el conocimiento desde el mero representar. Por ello, instauró una famosa frase: “por las venas del sujeto conocedor construido por Locke, Hume y Kant no circula sangre verdadera sino la delgada savia de la

razón como mera actividad intelectual” (Dilthey, 1949:6). Para nuestro autor fue importante recuperar al hombre que a la vez que representa, quiere y siente en tanto seres afectivos, volitivos y representativos, por lo que reintegró “cada elemento del actual pensamiento abstracto, científico, a la entera naturaleza humana, tal como nos la muestran la experiencia, el estudio del lenguaje y el de la historia, y busco luego su conexión” (Dilthey, 1949:6). Así, hay una apelación a la vida que se convierte en la cuestión nodal para el conocimiento. Pero es exigido reconocer qué son las ciencias del espíritu, su unidad y autonomía frente a las ciencias de la naturaleza. Dilthey asume que la ciencia es:

[...] un conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos, completamente determinados, constantes y de validez universal en todo el contexto mental, cuyos enlaces se hallan fundados, y en el que, finalmente, las partes se encuentran entrelazadas en un todo a los fines de comunicación, ya sea porque con ese todo se piensa por entero una parte integrante de la realidad o se regula una rama de la actividad humana. Designamos, por lo tanto, con la expresión ciencia, todo complejo de hechos espirituales en que se dan las indicadas características y que, por lo general, suele llevar tal nombre: así fijaos el ámbito de nuestra tarea de un modo provisional. Estos hechos espirituales que se han desarrollado en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la historia, de la sociedad, constituyen la realidad que nosotros tratamos, no de dominar, sino de comprender previamente. (Dilthey, 1949:13)

Como se puede observar, a partir de una noción de ciencia que destaca la construcción conceptual determinada, universalmente válida<sup>31</sup> y fundada, se puede pensar el tipo de hechos espirituales a los que se hace alusión cuando se nombra “ciencias del espíritu” o del hombre, de la sociedad y de la historia. Sin embargo, esa noción de ciencia está a revisión pues agrega que la aplicación de los procedimientos, así como de la noción de la ciencia establecida desde el patrón de las ciencias de la naturaleza, con un concepto arbitrario de saber, han conducido a negarle el estatuto de ciencias a las que trabajan con imperativos. Desde aquí se introduce una de las características diferenciadoras que será fundamental para la parte hermenéutica: se trata de ciencias que pretenden comprender<sup>32</sup> más no de dominar.

---

<sup>31</sup> Hay que tener presente que aquí se encuentra esta característica de validez universal, sin embargo, cuando Dilthey piensa el asunto pedagógico, reconoce la imposibilidad de que la pedagogía sea una ciencia con validez universal. Lo que hay que tener en cuenta aquí es que habla más de los conceptos y de las relaciones que, como apuntaré más adelante, son la base para el estudio de la realidad histórico social, que de las ciencias *per se*.

<sup>32</sup> Comprensión que va a ser entendida como “*ex-plicare*, sacar lo que estaba implícito” (Ímaz, 1945a: XV) pero sobre todo como “el camino que nos da acceso al significado de la vivencia” (Roura-Parella, 1948:77). Dicho significado o sentido sólo es dado apelando a la interioridad de la propia vivencia, a la teleología immanente que la constituye.

Cabe mencionar que de entre las figuras intelectuales de la escuela histórica que influyen a Dilthey, tiene un lugar especial el historiador neokantiano alemán Johann Gustav Droysen, por ser uno de los primeros en adoptar esta perspectiva y en llevar a cabo la distinción entre el comprender (*Verstehen*) –método histórico– el explicar (*Erklären*) –método científico–, y el conocer (*Erkennen*) –método filosófico–.<sup>33</sup> Esto es lo que lleva a ampliar la reflexión sobre la ciencia histórica al conjunto de ciencias que pretenden un estudio sobre el hombre, cuya dimensión histórica se pone de manifiesto. Tiene cabida, entonces, pasar a la descripción de la autonomía de las ciencias del espíritu con respecto a las de la naturaleza y la conexión que guardan entre sí.

Si la ciencia está determinada por la objetividad y una metodología clara según el positivismo decimonónico, se busca la manera en que la historia cumpla con ambas. Por un lado, la recuperación de las manifestaciones objetivas de la vida y el dejar de lado razones extrahistóricas en pro de un inmanentismo aseguran ese registro empírico y objetivo para la construcción del conocimiento. Por otro lado, la fundamentación desde la psicología y la incorporación de la hermenéutica asegurarían el lugar que tienen las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*) –guiadas firmemente por un monismo metodológico.<sup>34</sup>

Siguiendo a Dilthey, desde los planteamientos de la metafísica antigua hasta Descartes se ha tratado de distinguir lo material de lo espiritual. Pero llega el momento en que esta distinción se transforma entre lo que es perceptible externamente, el mundo de lo dado, y el mundo interior de las actividades psíquicas. Si se separa ese mundo interior, que no depende de las sensaciones, de la percepción de lo externo, se puede partir para hablar de la autonomía de las ciencias del espíritu; “surge un campo peculiar de experiencias que tiene su origen propio y su material en la vivencia interna y que, por tanto, es objeto de una

---

<sup>33</sup> Para Abbagnano (2004:181) es Dilthey el primero en formular “claramente” esta distinción en la *Introducción a las ciencias del espíritu*. No obstante, es importante aclarar que fue Droysen el primero en establecerla y Dilthey se sirvió de ella, lo cual se puede encontrar argumentado en el texto de Mclean (1982), así como en Grondin (2008), Gabilondo (1988) e incluso en Gadamer (2005).

<sup>34</sup> Tomando en cuenta que en el contexto de la disputa por la legitimidad del conocimiento de la época con lo que se encuentra es con el paradigma del positivismo decimonónico, el cual se maneja bajo los siguientes cuatro elementos propios del pensamiento de Auguste Comte (Mardones y Ursua, 1999: 18-20): 1) monismo metodológico, es decir, pese a la diversidad de objetos susceptibles de un abordaje científico, se pretende la unidad del método (uno solo, el científico), 2) las ciencias naturales exactas, en especial la físico-matemática, fungen como canon metodológico de ciencia, 3) explicación causal y 4) un interés dominador, que pretendía la predicción y control de la realidad.

ciencia empírica especial” (Dilthey, 1949:17). En esta ciencia se encontrarían, por tanto, las posibilidades del conocimiento al determinar en mucho la aproximación a la naturaleza (ya que la experiencia interna<sup>35</sup> es la que posibilita los fines, medios y valores que la conducen). “Claro que la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu no se funda en la distinción de dos clases de objetos. No existe una distinción entre objetos naturales y objetos espirituales” (Dilthey, 1945a:291)<sup>36</sup> y no puede ser de esta manera, ya que hablar de un objeto implica hablar de algo que está fuera o lejano a un yo, al sujeto del conocimiento.

Lo que sucede con la vida misma es que no se puede observar ni hay tal separación mientras que “la observación de los objetos naturales sí descansa en esta separación entre el sujeto que observa y el objeto observado” (Dilthey, 1945a: 245). La vida es una experiencia de carácter interno para la cual no basta un ejercicio voluntario de conciencia, pero se puede captar en sí misma (sin mediación de los sentidos) aunque con ciertos límites: los del recuerdo, los de la misma percepción interna y la analogía con otros hombres. De esta manera, sólo se puede hablar de una diferencia entre los hechos que les corresponde estudiar a las ciencias: hechos físicos o hechos psíquicos-espirituales.

Es la vivencia<sup>37</sup> (*Erlebnis*)<sup>38</sup> el encuentro con el flujo concreto de la vida, que está temporal y lógicamente anterior a toda experiencia sensorial y reflexión racional, lo que

---

<sup>35</sup> Entendiendo por experiencia interna: “el proceso total según el cual una o varias percepciones internas se entrelazan en una conexión mediante el pensamiento discursivo, de suerte que estos hechos psíquicos se elevan a una mejor comprensión y se ensancha así nuestro conocimiento del mundo interior” (Dilthey, 1945a:288). La percepción interna de la que se habla tiene que ver con la atención que se presta a hechos internos como el pensamiento, el sentimiento y la voluntad. Las experiencias internas son las que permiten la existencia de una psicología general (o descriptiva y analítica) para dar cuenta de la conexión psíquica de un individuo, de un yo.

<sup>36</sup> Es importante aclarar aquí que Dilthey utiliza dos términos en alemán cuando habla de objeto: *Objekt*, en sentido kantiano, en tanto impresiones sensibles y *Gegenstand*, en sentido indeterminado. En esta cita se está refiriendo a la primera acepción, por ello lo determinante de su afirmación (Dilthey, 1945a:310 nota del traductor).

<sup>37</sup> Fue Ortega y Gasset (1966: 256) quien, tratando de encontrar traducción para *Erlebnis*, no halló término alguno conveniente en español, decidiendo utilizar uno nuevo: vivencia. Él mismo lo relata así: “en frases como «vivir la vida», «vivir las cosas», adquiere el verbo «vivir» un curioso sentido. Sin dejar su valor de deponente toma una forma transitiva significando aquél género de relación inmediata en que entra o puede entrar el sujeto con ciertas objetividades. Pues bien, ¿cómo llamar a cada actualización de esta relación? Yo no encuentro otra palabra que «vivencia». [...] Como toda palabra nueva, reconozco que ésta es mal sonante. Sin embargo, existe ya en composiciones como convivencia, pervivencia, etc., y sigue formas análogas. [...] En tanto que no se encuentra otro término mejor, seguiré usando «vivencia» como correspondiendo a «*Erlebnis*»”.

recuperó Dilthey como el hecho psíquico espiritual de las ciencias del espíritu. En sus palabras:

La expresión “vivencia” designa una parte de este curso de vida. La vivencia es una realidad, que se presenta como tal de modo inmediato, de la que nos percatamos interiormente sin recorte alguno, no dada ni tampoco pensada. [...] la vivencia designa una parte del curso de la vida de su realidad total, es decir, concreta, sin recorte, que, considerada teleológicamente, encierra en sí una unidad. (Dilthey, 1945a:363)

La vivencia humana tiene una conexión específica y una relación estructural que le otorga orden y sentido. Este último permite entender una continuidad en el curso de los acontecimientos de la vida, a la vez que permite entender su articulación interna. Esto expresa que se concibe la vida en una continuidad, donde en cada recorte posible se puede encontrar una representación, un sentimiento (o afecto) y una volición. “Y esto es lo decisivo en todo el estudio de esta conexión estructural psíquica: los tránsitos de un estado a otro, la acción que conduce de uno a otro, caen dentro de la experiencia interna. La conexión estructural es vivida” (Dilthey, 1945a:254). Esta estructura posee una característica importante para todo el desarrollo del autor: su conexión es teleológica, esto es, lo que se produce o provoca en ella genera la demanda de adecuación a un fin, por la relación que se establece de las partes con el todo a la vez que se privilegian ciertos estados afectivos a los cuales se conducen los actos volitivos. Además, la vida misma posee una conexión de desarrollo, en la cual se marca no sólo la dependencia de los cambios fisiológicos a los que está sujeta la vida, sino también aquella conexión psíquica que permite encontrar en los cambios una unidad.

Esto es de radical importancia para la comprensión del mundo histórico, ya que “la estructura de cada parte del mundo espiritual está condicionada por la conexión que existe entre el carácter teleológico de la estructura de la vida anímica, de la exigencia de *perfeccionamiento* en ésta así nacida, y su expresión en las *normas* y por otro lado en el *desarrollo*, dispuesto en este carácter teleológico” (Dilthey, 1965:33). El autor habla, por tanto, de un *telos* en la vida anímica que acoge en sí misma, y por apego a él, la exigencia para su perfeccionamiento, que se traduce en normas que conducen su desarrollo. Perfeccionamiento, normas y desarrollo son tres nociones interconectadas para todas las

---

<sup>38</sup> Aquí Dilthey trata de distanciarse del concepto de *Erfahrung* en la medida en que éste trata sólo de la experiencia del mundo fenoménico a través de los sentidos, y él pretendió recuperar una dimensión más humana e histórica en la vivencia.

ciencias del espíritu, en la medida en que expresan el modo de conducirse del mundo espiritual. Y esto que sucede en la vivencia se reproduce en la historia, al ser constituida por los individuos en un mundo. La vivencia es una experiencia que “tiene siempre un carácter de actualidad vivida. En esa actualidad marcan de alguna manera su presencia vivencias pasadas, estructuralmente unidas a la actual” (Ímaz, 1944: X).

Sin embargo, “la vida no se nos da de modo inmediato, sino que es esclarecida mediante la objetivación del pensamiento” (Dilthey, 1949: XIX). La vida se nos ofrece en manifestaciones, que son “expresiones de algo espiritual que aparecen en el mundo sensible, esto es, son captables por la percepción” (Lessing, 2000:231-232) y se distinguen en tres tipos: 1) conceptos, juicios y construcciones del pensamiento, 2) acciones, y 3) expresiones de vivencias. Lo que va quedando de la vida son sus objetivaciones, las cuales son concebidas como manifestaciones concretas –objetivas– del espíritu (expresiones culturales).<sup>39</sup> Lo espiritual es, entonces, producto del movimiento histórico de las manifestaciones de vida del individuo. “El mundo espiritual es, en sí mismo, conexión de realidad, molde de valores y reino de fines, y todo ello en proporciones de una riqueza infinita dentro de la cual se va plasmando el yo personal en nexo efectivo con el todo” (Dilthey, 1949:XVIII). Hay una relación inextricable del ser humano con su realidad, los valores y fines que se concretan en su historia. “El espíritu objetivo y la fuerza del individuo determinan conjuntamente el mundo espiritual. Sobre la comprensión de ambos descansa la historia” (Dilthey, 2000:179). Se debe a este historicismo, pues, la búsqueda de comprensión de la resonancia de lo histórico, en tanto pasado en el presente y sus implicaciones en el sujeto.<sup>40</sup>

La autonomía de las ciencias del espíritu está dada por el tipo de experiencia radicalmente distinta<sup>41</sup> en la que pone énfasis, la vivencia, en comparación con aquella del orden de lo sensible en relación con una naturaleza exterior. La incompatibilidad entre las

---

<sup>39</sup> Según Roura-Parella (1948:67) el espíritu objetivo signa “al conjunto de expresiones de la vida fijadas de algún modo”, es decir, debe comprenderse como la conexión que guardan los individuos en comunidad bajo fines y valores que se concretan en instituciones histórico-sociales: religión, arte, ciencia, filosofía, el Estado, objetos tangibles, etc.

<sup>40</sup> Y a partir de estos tipos de expresión y su complejidad se diferencian distintos tipos de comprensión (véase López, 1990: 101-116), puesto que, como veremos más adelante, precisamente el que la vida se exprese en estas manifestaciones hace posible un comprender.

<sup>41</sup> Según Jafella (2002), en la línea de distinción entre las ciencias por su objeto y su metodología se encontraban también autores como Windelband y Rickert. El primero con su distinción entre las disciplinas nomotéticas y las ideográficas.

ciencias surge, asimismo, en cuanto al tipo de relación que establece lo espiritual y lo material, pues en este último ámbito se constituyen uniformidades mientras que lo primero tiene diversos orígenes y se comporta, por decirlo de alguna manera, de forma distinta. Lo espiritual no deriva ni puede encontrarse en algo material.

Y esta es efectivamente la opinión que se impone cuando se muestra la incomparabilidad de la vida espiritual –que acusan los hechos de la autoconciencia y de la unidad de la conciencia en relación con ellos, de la libertad y los de la vida moral que se le vinculan– con la articulación y divisibilidad espacial de la materia así como con la necesidad mecánica que gobierna el comportamiento de cada una de sus partes. (Dilthey, 1949:19)

No obstante, no puede ser planteada una desarticulación radical con respecto al conocimiento natural por parte de las ciencias del espíritu, pues la vida se desarrolla en condiciones que exigen el reconocimiento de la participación del organismo (sistema nervioso, músculos, los sentidos, etc.) y el mundo exterior. Las ciencias del espíritu guardan una fuerte interrelación con las ciencias de la naturaleza en la medida en que los hechos sobre los que tratan no pueden separarse de su base natural; pensando, por ejemplo, que la condición para que se dé un acto volitivo depende de la existencia de un cuerpo. No obstante, las ciencias del espíritu guardan autonomía con respecto de las de la naturaleza: “la vida espiritual de un hombre no es sino una parte de la unidad psicofísica de vida, parte que desprendemos por abstracción; en esa unidad psicofísica se nos presenta la existencia y la vida de un hombre” (Dilthey, 1949:22). Será el sistema de dichas unidades el objeto de las ciencias en discusión. La relación entre las ciencias es por tanto ineludible aunque el ámbito que se trata de desmarcar sea claro. Las acciones no sólo se comprenderán por referencia al sistema nervioso o el movimiento de músculos, sino por el fin con respecto al cual se orientan. De aquí se desprende la segunda vinculación entre las ciencias: todo fin, pese a ser del orden de lo espiritual, exige los medios en relación con la naturaleza.

Las ciencias que se ocupan del hombre, de la sociedad y de la historia tienen como base suya las ciencias de la naturaleza por lo mismo que las unidades psicofísicas sólo pueden ser estudiadas con ayuda de la biología pero también porque el medio en que se desenvuelven y en que tiene lugar su actividad teleológica, encaminada en gran parte al dominio de la naturaleza, está constituido por ésta. (Dilthey, 1949:26)

Ahora bien, las ciencias del espíritu “no están todavía constituidas como un todo. [...] estas ciencias han crecido en la práctica misma de la vida, se han desarrollado por las exigencias de la formación profesional” (Dilthey, 1949:29). Es por esto que el desarrollo de las

ciencias se ha dado de manera particular por las exigencias de la práctica y del servicio que prestan y es exigido por la sociedad. La conexión de las ciencias del espíritu respecto de su saber constitutivo no ha sido desarrollada. A decir de Dilthey (1949:31), ni siquiera los intentos de Auguste Comte, seguidos por Stuart Mill,<sup>42</sup> han funcionado ya que su forma de considerar lo científico no permitió lucidez con respecto al problema de la realidad histórica.

El material de las ciencias del espíritu es nada más y nada menos que la realidad histórico-social cuyo conocimiento se ha desarrollado y resguardado inmemorablemente determinado por intereses de los sujetos y condiciones de la tradición. Sobre este material son posibles tres clases de enunciados respecto de la realidad histórico-social: “Una de ellas expresa algo real que se ofrece en la percepción; contiene el elemento histórico del conocimiento [hechos]. La otra desarrolla el comportamiento uniforme de los contenidos parciales de esa realidad que han sido aislados por abstracción: constituyen el elemento teórico de las mismas [teoremas]. La última clase expresa juicios de valor y prescribe reglas: abarca el elemento práctico [fines y reglas]” (Dilthey, 1949:35). Estas tres clases se relacionan en el marco de cada ciencia del espíritu, donde importa no sólo el conocimiento del plano individual sino también un desarrollo abstracto por uniformidades (que no deben establecerse por analogía con el campo de la naturaleza, sino desde el origen de sí mismas). No obstante, si las ciencias del espíritu particulares pretenden llegar a uniformidades, a ellas les compete más que a nadie encontrar sus puntos de concreción o de individuación; de manera que así éstas se convierten en ciencias comparadas, encontrando las diferencias, tipos, etc.

Pero el “problema más general y último de las ciencias del espíritu [es]: ¿existe un conocimiento de este todo de la realidad histórico social?” (Dilthey, 1949:91)

---

<sup>42</sup> Comte y Stuart Mill son los máximos representantes del positivismo decimonónico (Mardones y Ursua, 1999), el cual se guía por los cuatro aspectos delimitados en una nota a pie de página anterior. Comte llevó a cabo una doctrina antimetafísica de la ciencia definiendo un método no sólo para el ámbito natural, sino sobre todo para el análisis de los hechos sociales, configurando una nueva sociología científica que permitiera una reforma social. En su filosofía de la historia Comte distingue tres estadios por los que atraviesa toda sociedad y particularmente toda ciencia: el teológico, el metafísico y el positivo –la investigación de los fenómenos físicos o sociales para la comprobación de leyes en la experiencia. La pretensión de Comte es que la sociología pueda alcanzar el último estadio. Por su parte, Mill fue seguidor de Comte, con sus respectivas diferencias, e impulsor del positivismo en Inglaterra, siguió la postura antimetafísica y de fundamentación científica pero hacia la lógica y la psicología vía una teoría de la inducción, aplicada tanto a la naturaleza como a lo moral. Véanse las entradas “Comte, Auguste” y “Mill, John Stuart” en Ferrater, 1999.



Podríamos señalar en cualquier punto esta triple ligazón de toda investigación particular, de toda ciencia particular, con el todo de la realidad histórico-social y su conocimiento: enlace con la conexión causal concreta de todos los hechos y cambios de esta realidad, con las leyes generales que rigen esta realidad y con el sistema de valores e imperativos implicado en la relación de los hombres con la conexión de sus objetivos. Y ahora podemos preguntar, con mayor precisión: ¿existe una ciencia que conozca esta triple conexión que excede a las ciencias particulares, que abarque las relaciones existentes entre los hechos históricos, la ley y la regla que dicta el juicio? (Dilthey, 1949:92-93).

Pregunta que se responderá con el desarrollo del siguiente apartado, en el que además de evidenciarse la conexión de las ciencias del espíritu, destaca la psicología.

## 2.2 Conexión de las ciencias del espíritu. La psicología como fundamento

Dilthey, refiriéndose a la necesidad de una fundamentación gnoseológica de las ciencias del espíritu, para conocer el lugar de cada ciencia particular en el conocimiento de una parte de la realidad histórico-social así como la conexión entre ellas (y la conexión que posibilitan comprender), llama a esta tarea “como crítica de la razón histórica, es decir, de la capacidad del hombre para conocerse a sí mismo y a la sociedad y la historia creadas por él” (Dilthey, 1949:117), abordando “el problema de cómo la estructuración del mundo espiritual en el sujeto hace posible un saber de la realidad espiritual” (Dilthey, 1944:215). Por esto, el proyecto de Dilthey puede entenderse, escrito por él mismo, como una *crítica de la razón histórica*,<sup>43</sup> en clara referencia al proyecto kantiano de la *Crítica de la Razón Pura*.<sup>44</sup> “Lo

---

<sup>43</sup> Es importante mencionar que Dilthey nunca utilizó la expresión “crítica de la razón histórica” como título de ninguno de sus textos, de hecho, en su dedicatoria de la *Introducción a las ciencias del espíritu* al Conde Yorck, menciona que el plan del libro se “atreve a designarlo como una crítica de la razón histórica” (Dilthey, 1949:2). Incluso utiliza la expresión para describir todo su propósito filosófico: “Me encaminé a investigar la naturaleza y la condición de la conciencia histórica: una *crítica de la razón histórica*” (Dilthey, 1949:XVII). El texto que se conoce actualmente como “Esbozos para la crítica de la razón histórica” (Dilthey, 2000) está constituido por manuscritos que redacta como continuación de la publicación de *Estructuración del mundo histórico* que se dieron a conocer en 1927 el tomo VII de sus obras, siendo el editor, Groethuysen. Es este último quien los titula de esa manera, ya que original y literalmente sólo se llamaban “Esbozos para la continuación” (Gómez, 2000:212); también se encuentra en el tomo VII de las traducciones al español de Eugenio Ímaz con el título “Plan para continuar la estructuración del mundo histórico” y Dilthey (1986) *Crítica de la razón histórica*, trad. Carlos Moya. Asimismo, el texto conocido como *Crítica de la razón histórica*, como ya mencioné, es una selección y edición así titulada por Hans Ulrich Lessing.

<sup>44</sup> Consúltese la apreciación diltheyana del proyecto kantiano en Dilthey, 1949: XIX. Asimismo, puede remitirse a Gaos (2007), quien realiza una exposición de Dilthey guiado, en principio, por la forma característica en que el proyecto de Dilthey puede hacerlo pasar por un autor neokantiano. De igual manera, puede revisarse el texto de Fernández Labastida (2004), el cual explica la forma de crítica de la razón histórica que intenta Dilthey, siguiendo y a la vez separándose del proyecto kantiano, pues en el marco de éste sería imposible una fundamentación de las ciencias históricas como la que emprende aquél, puesto que se trata de una crítica epistemológica recuperando la vida en la historia y el tipo de experiencia que de ella

mismo que Kant se preguntó: ¿cómo es posible la ciencia natural?, Dilthey se preguntará: ¿cómo es posible la historia y las ciencias del Estado, de la sociedad, de la religión y del arte? Su tema es, pues, epistemológico, de crítica del conocimiento” (Ortega, 1964: 186).

Como se sugirió en el apartado anterior, las ciencias particulares se originan al poner énfasis en una parte de la realidad histórico social por lo cual no se puede considerar a cada ciencia sabedora del conjunto de dicha realidad y tiene que medir sus abstracciones. Por ende, las ciencias del espíritu, para abarcar la complejidad de la realidad histórico-social, pueden dividirse en tres tipos aunque guarden una profunda conexión, donde destaca la psicología<sup>45</sup> como trataré a continuación.

### 2.2.1 Los tres tipos de ciencias: del individuo, de los sistemas culturales y de la organización externa

Se distinguen tres tipos de ciencias en el proyecto de Dilthey en función de su aproximación a la realidad histórico-social y a los individuos que la conforman. La distinción se basa en dos tipos de hechos a estudiar: el de primer orden, el individuo, y como de segundo orden, lo que resulta de su vida en sociedad. Las primeras son básicas gracias a la teoría general que producen y que permite tener una base para los dos tipos de ciencias restantes.<sup>46</sup>

#### 1) De primer orden. Ciencias del individuo.

---

resulta, más no de partir de una razón pura. Por último, puede remitirse a Roura-Parella (1948:27 y ss) ya que expone los dos puntos en que Dilthey se aleja de Kant.

<sup>45</sup> Es importante hacer mención respecto del tipo de psicología que se desarrolla en la época de Dilthey e incluso anterior a él. La psicología comienza como un estudio del alma, la psique o la mente, de manera que el vocabulario filosófico ha estado siempre en estrecha relación con términos considerados psicológicos, “ello ha ocurrido en casi todas las disciplinas filosóficas, pero muy especialmente cuando se han tratado cuestiones que es usual clasificar hoy como «epistemológicas»” (Ferrater, 1999: 2956). De manera que la psicología formaba parte incluso de la propia filosofía: “en el curso del siglo XIX y parte del XX el estudio (académico) de la psicología ha estado estrechamente ligado al de la filosofía en buen número de países. La psicología ha sido considerada, oficialmente, como una «disciplina filosófica»” (Ferrater, 1999:2957). Aunque desde el siglo XVIII se fue independizando de la filosofía, a lo que contribuyeron los “filósofos-psicólogos alemanes”, entre otros, según Ferrater (1999) con planteamientos de una psicología experimental y/o como ciencia empírica.

<sup>46</sup> Martín López (1977) presenta un esquema de articulación de estos tres tipos de ciencia, aclarando que no se trata de una clasificación la que intenta Dilthey, sino más un resultado de la indagación de la génesis y estructura del conocimiento posible del mundo histórico-espiritual. Véase para una representación gráfica.

Este grupo de ciencias son fundamentales y básicas, pues estudian las unidades psicofísicas<sup>47</sup> que son los hombres, “los elementos que componen la sociedad y la historia” (Dilthey, 1949:38). Se encuentran aquí la antropología, la sociología y la psicología, las cuales conforman la teoría correspondiente al individuo, y “su material lo constituye toda la historia y experiencia de la vida, y las conclusiones sacadas del estudio de los movimientos psíquicos de las masas van cobrando en ella una significación creciente” (Dilthey, 1949:39). Desde aquí resalta la psicología como una ciencia del espíritu por excelencia a la que le corresponde el estudio de las unidades psicofísicas, pues sólo a partir de ella se puede dar cuenta de la experiencia de vida. Sin embargo, sería imposible que ella abarcara todo hecho de la experiencia, de manera que:

[...] la psicología tiene por objeto únicamente un contenido parcial de aquello que ocurre en cada individuo [...] El objeto de la psicología es, siempre, por tanto, el individuo, que ha sido destacado de la conexión viva de la realidad histórico-social, y que se propone constatar, mediante un proceso de abstracción, las propiedades generales que desarrollan las unidades psíquicas en esa conexión. (Dilthey, 1949:39).

Esto es, a la psicología le corresponde el estudio del individuo en su relación con el mundo. Históricamente, la explicación del individuo tomó rumbos que lo alejaron de dichas relaciones pretendiendo una abstracción que resultó infructífera: es el caso del derecho natural. “Semejante aislamiento de los individuos y su posterior composición mecánica, como método para construir la sociedad, representó la falla fundamental de la vieja escuela del derecho natural” (Dilthey, 1949:40). Incluso “el hombre, como hecho que precedería a la historia y a la sociedad, es una ficción de la explicación genética; el hombre que la sana ciencia analítica tiene como objeto es el individuo como elemento componente de la sociedad” (Dilthey, 1949:41). Sería un error considerar al individuo aislado de su realidad para estudiarlo, igualmente lo sería partir de una totalidad o unidad social previa de la que se derive el estudio de la parte (individuo). Se requiere partir de un estudio prudente que a la vez que enfoca su trabajo en el individuo, le reconoce como parte de un núcleo social.

Por su parte, la sociología, es el estudio de la sociedad entera, en su estado histórico: pasado, en desarrollo, actual, o futuro. Es la ciencia que se encarga del estudio de la

---

<sup>47</sup> Para Dilthey, considerar a los individuos como unidades psicofísicas es importante, debido a que de esa manera se instaura la forma de comprender una relación compleja entre lo espiritual y lo corporal. Puesto que, como ya se mencionó, si bien el cuerpo es condición necesaria, se quiere destacar un hombre que representa, quiere y siente.

realidad histórico social, donde el individuo sólo es uno de sus elementos constitutivos pero éste se ve rebasado ante la complejidad de ésta. Sin embargo, este individuo interacciona con otros y con múltiples elementos que condicionan su vida y que, sin embargo, no le son cognoscibles del todo. Es por ello que:

[...] los hechos de la sociedad nos son comprensibles desde dentro, podemos revivirlos, hasta cierto grado a base de la percepción de nuestros propios estados, y la figuración del mundo histórico la acompañamos de amor y de odio, de apasionada alegría, de todo el ardor de nuestros afectos. La naturaleza es muda para nosotros. Solamente el poder de nuestra imaginación infunde una apariencia de vida e interioridad en ella [...] La naturaleza nos es extraña porque es algo exterior, nada íntimo. La sociedad es nuestro mundo. [...] Las uniformidades que se han podido destacar en el campo de la sociedad se hallan por su número, importancia y certeza muy por debajo de las leyes naturales que se han podido obtener sobre la base de las relaciones espaciales y las propiedades del movimiento (Dilthey, 1949:45)

La investigación del individuo sobre la sociedad parte de sí mismo, de su interacción en sociedad y las condiciones de ésta, por ello el surgimiento de las ciencias particulares y de las profesiones tiene que ver también con el establecimiento de reglas para la actividad individual y/o un sistema social. Fueron las condiciones de la vida misma las que exigieron este desarrollo y no sólo el afán de teorizar. Estos elementos son cruciales para entender lo distintos que son los hechos que estudian las respectivas ciencias, y también para comprender de dónde tiene que partir su estudio y las características de su naturaleza.

Cada una de las ciencias particulares adquiere una posición como ciencia del espíritu por la forma de abordar la realidad histórico-social, mas no por su relación, aproximación, etc. a una ciencia general que determine el ámbito de realidad a estudiar, el modelo o canon de ciencia. No obstante, el papel que cumple este primer tipo de ciencias, especialmente la psicología, con respecto al conocimiento de las unidades psicofísicas que son los individuos demarca la posibilidad y forma de abordar los hechos. Por ello, reside ahí un fundamento de las ciencias del espíritu.

El núcleo, por lo tanto, de todos los problemas concernientes a un semejante fundamento de las ciencias del espíritu reside en la posibilidad de un conocimiento de las unidades psíquicas de vida y en los límites de semejante conocimiento; se trata, por consiguiente, de la relación del conocimiento psicológico con los hechos de segundo orden, relación que decidirá acerca de la naturaleza de estas ciencias teóricas de la sociedad (Dilthey, 1949:74).

En consecuencia, la psicología, la antropología y la sociología dan la pauta, siendo la base, para conocer la vida histórica, los hechos de las ciencias del espíritu. Pero, ¿qué hacen las ciencias básicas? Tienen que dar cuenta de las uniformidades de la vida espiritual, “conocer las diferencias típicas de la misma; se someterán al análisis y a la descripción la fantasía del artista, la índole del hombre de acción y se completará el estudio de las formas de la vida espiritual mediante la descripción de la realidad de su curso, lo mismo que de su contenido” (Dilthey, 1949:41). La única que puede cumplir en su totalidad con esto sería, de nueva cuenta, la psicología, pero sólo en la medida en que se constituya como ciencia descriptiva y no explicativa. Esta diferencia entre los dos tipos es nodal para comprender el fundamento de las ciencias del espíritu. La psicología puede ser entendida como:

[...] ciencia descriptiva que constata hechos y uniformidades de hechos, mientras que la psicología explicativa, que pretende derivar toda la complejidad de la vida espiritual valiéndose de ciertas hipótesis, es cosa muy diferente. Sólo con ese método descriptivo se puede obtener un material exacto y libre de prejuicios que permita una verificación de las hipótesis psicológicas. Pero sobre todo, sólo así las ciencias particulares del espíritu se levantarían sobre una base firme, mientras que hasta ahora las mejores exposiciones psicológicas no hacen sino amontonar hipótesis sobre hipótesis (Dilthey, 1949:41).

Es en la psicología descriptiva en la que se encuentra la base para las ciencias del espíritu. Lo cual merece explicación aparte. Basta por el momento reiterar que hay un primer tipo de ciencias, del individuo, a las que les corresponde teorizar de forma general sobre él en sus relaciones con la sociedad y, precisamente por su generalidad, abstracción y búsqueda de las uniformidades interconectadas, se conciben como básicas. Las cuales, no obstante, no pueden agotar la total y compleja vida histórica.

- 2) De segundo orden. Ciencias de los sistemas culturales y Ciencias de la organización externa de la sociedad.

Hay un segundo y tercer tipo de ciencias que constituyen teorías de segundo orden teniendo como base las anteriores. Se trata de aquellas que analizan los sistemas culturales o la organización externa de la sociedad. Ambas abarcarían, por su tipo de análisis, el estudio de los pueblos, uno de los elementos que surge al pensar los posibles objetos de estudio de las

ciencias del espíritu. Los pueblos<sup>48</sup> son unidades individuales, “centros vivos y relativamente independientes de la cultura en la conexión social de una época, sujetos del movimiento histórico” (Dilthey, 1949:49), en las que se presenta una similitud en sus manifestaciones de vida: lenguaje, religión, derecho, etc. En estos pueblos se desarrolla la vida de los hombres y sus acciones se dan según determinados fines. Éstos, a su vez, van distinguiendo las formas de relación entre los individuos y el tipo de acciones que, de modo articulado, originan los sistemas culturales y los modos de organización externa de la sociedad. De esta manera:

[...] surgen formaciones permanentes, objetos de análisis social, cuando un fin que arraiga en algo constitutivo de la naturaleza humana y que es, por lo mismo, permanente, promueve actos psíquicos de los individuos en recíproca relación y los entreteje en un plexo o “conexión” de fin; o cuando causas permanentes traban las voluntades en un todo, ya se deban estas causas a la articulación natural o a los fines que mueven a la naturaleza humana. En la medida en que consideramos esa primera realidad vamos distinguiendo en la sociedad los “sistemas culturales”; a medida que estudiamos la segunda se nos hace patente la “organización” externa que los hombres se han dado: estados, asociaciones y, ahondando más, la trama de las vinculaciones permanentes de las voluntades según relaciones fundamentales de señorío, dependencia, propiedad, comunidad, que recientemente se ha caracterizado como sociedad en un sentido más restringido, en oposición al estado (Dilthey, 1949:51).

Los fines de la acción humana determinan la interacción de los individuos, como cooperación y conformación de comunidad. El ser humano construye tramas complejas de finalidades a las que adecua su actuar. Lo que haría la ciencia con respecto a esta conexión de fin es tratar de discernirlo y ubicar en qué medida distintos factores anímicos se involucran en su consecución y “pueden ser expresados, en cierto grado, por medio de palabras. Por eso se puede exponer este nexo en un conjunto de proposiciones” (Dilthey, 1949:52); las cuales se pueden distinguir por su pertenencia al pensamiento, como verdades; al sentimiento, como afectivas; o a la voluntad, como reglas; ya que en la vida confluyen pensamientos, sentimientos y voluntades.

Dilthey parte de suponer que los individuos no poseen entre sí una diferencia radical que no permita comunicación o relación entre ellos. De manera que “la semejanza de los individuos es la condición para que se dé una ‘comunidad’ (*Gemeinsamkeit*) de su contenido vital. Imaginémonos la vida en cada uno de estos individuos como comparable y

---

<sup>48</sup> En la *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949) Dilthey refiere a los pueblos, mientras que en *El Mundo Histórico* (1944) amplía esto a generaciones, naciones, épocas y periodos (Dilthey, 1944).

transferible, pero simple e indivisible, y en ese caso la actividad de la sociedad construirá un solo sistema” (Dilthey, 1949:57). En última instancia se trata de una analogía que hay entre los hombres.

La conexión de fin o nexos finales, también serán llamados sistemas por el propio Dilthey (1949:52), por lo cual una teoría general de un sistema no será otra cosa que el establecimiento de las dependencias y enlaces de y entre los factores psíquicos en función de una conexión de fin. Se trata aquí del tipo de teorías que les compete a las ciencias de los sistemas culturales, a las cuales: “corresponden conceptos que son específicamente distintos de los utilizados por la psicología individual y que, comparados con éstos, se pueden designar como conceptos de segundo orden dentro del edificio de las ciencias del espíritu” (Dilthey, 1949:53). Y, sin duda, para la consecución de la tarea de estas ciencias, será imprescindible lo que sobre las unidades psicofísicas establezca la psicología.

Para Dilthey, los sistemas son impercederos, ya que si bien se dan gracias a los individuos, éstos se transmiten y se desarrollan generacionalmente. Estos sistemas son diversos en la medida en que la vida humana se diversifica ella misma en percepciones, sentimientos y voluntad; “y así se configura cada sistema, como un modo de actividad que descansa en un aspecto constitutivo de la naturaleza de la persona, se desarrolla múltiplemente, a partir de él, satisface a un fin en el todo de la sociedad, y está equipado con los medios duraderos que en el mundo exterior han sido establecidos o se renuevan en conexión con la actividad y sirven al fin de ésta” (Dilthey, 1949:58).

Metodológicamente hablando, las ciencias de un sistema cultural tienen como medios de conocimiento los siguientes: “análisis del sistema, comparación de las formaciones particulares que abarca, puesta en valor de las relaciones en que se halla ese campo de la investigación con el conocimiento psicológico de las unidades de vida que constituyen los elementos de la interacción que forma el sistema y, por otra parte, con el contexto histórico-social de donde ha sido destacado a los fines de la investigación” (Dilthey, 1949:65). El ejemplo que Dilthey incorporó para hacer entender las características de las ciencias de los sistemas culturales es la ética.<sup>49</sup> Se trata de una ciencia que estudia el sistema de la moral “enlazando la autognosis psicológica con la comparación de sus modificaciones en los diferentes pueblos” (Dilthey, 1949:67).

---

<sup>49</sup> Además de la pedagogía, que desarrollo en los dos siguientes capítulos.

La conexión de fin a la que aludí, que conformaría el contenido de las ciencias de los sistemas culturales, provoca entre los individuos una relación específica. Ésta pasa a ser una unión de voluntades y de enlace de factores psíquicos para conformar una organización, la cual es externa. Las ciencias sobre estas organizaciones serán las ciencias del Estado. Como he insistido, para Dilthey todas las ciencias guardan entre sí una relación, de manera que al igual que las ciencias de la cultura, a éstas les corresponde como base la psicología. Por lo que en el edificio de las ciencias del espíritu, todas ellas no pueden desconocer el papel de la otra, eso sería un error metodológico grave. Se exige que entre las ciencias haya una conexión.

En el caso de la organización externa, ésta surge gracias a la voluntad de los individuos que se ve reunida y articulada, en asociaciones, bajo relaciones de dependencia, dominación, comunidad, etc. A diferencia de los sistemas culturales, que son impercederos por su transmisión generacional, las organizaciones de individuos tienen una duración variable. Hay algunas que han perdurado desde hace mucho tiempo, como la Iglesia católica y habrá otras asociaciones cuya ruptura se haya dado casi inmediatamente. La duración de la asociación o la organización externa depende del tipo de conexión de fin del que se trate. Por ejemplo, en el establecimiento de un contrato, la duración del mismo está determinada por una finalidad concreta, la mayoría de las veces de negocios. Sin embargo, no hay una clasificación de los tipos de asociaciones, ya que si bien por una ordenación jurídica podríamos diferenciar un contrato de una asociación, el tipo de éstas está en función de la conexión de fin y no se puede llevar a cabo una clasificación o determinación conceptual. Por lo cual, es más pertinente una visión histórica y comparada de las asociaciones que ubique sus particularidades: su tiempo, el tipo de relación entre individuos que provoca, la conexión de fin que le dio lugar, etcétera.

La conexión de fin y la organización externa son correlativas, pues dependen una de la otra para su efectividad. Aquí se trata de organizaciones que van desde la familia, el Estado y la Iglesia. El caso de la ciencia del derecho es particular, pues acoge en su seno tanto una característica de la naturaleza humana, la conciencia jurídica, como el establecimiento del derecho en una comunidad. Por lo cual, en el caso del derecho, éste tiene que ver tanto con un sistema cultural jurídico como con una organización externa.



Los dos hechos psíquicos base de la organización externa de la sociedad son: el sentido de la comunidad o instinto social y la relación de dominación y/o dependencia entre voluntades, “hechos psíquicos de segundo orden cuyo conocimiento por medio de conceptos y presuposiciones se halla en la base del estudio de la organización exterior de la sociedad.” (Dilthey, 1949:73).

### 2.2.2 La psicología descriptiva y analítica como base de fundamentación

Como ya se mencionó, para Dilthey la psicología va a tener un papel de suma importancia para las ciencias del espíritu siendo analítica y descriptiva. Se distancia de los planteamientos *a priori* y metafísicos de autores anteriores para el tratamiento del registro histórico, lo que constituye el conocimiento básico de los individuos que conforman el mundo. En sus palabras: “el resultado más simple que nos puede proporcionar el análisis de la realidad histórico social se halla en la psicología; es por tanto, la primera y más elemental de todas las ciencias particulares del espíritu; así, pues, sus verdades constituyen el cimiento de la edificación ulterior” (Dilthey, 1949:42). Pero es importante aclarar, siguiendo a Ímaz (1944), que no se trata de la psicología el fundamento de las ciencias del espíritu, sino la teoría estructural que es parte constitutiva de ésta. En ese sentido, como ya había presentado, es el tipo de conocimiento que se posibilita a partir de la psicología lo que es la base de las demás ciencias.

En su texto *Ideas para una psicología descriptiva y analítica*, Dilthey (1945a) critica cómo fue pensada tradicionalmente la psicología, como algo que se reducía al individuo o bien a una teoría de las facultades. Estas concepciones psicológicas anteriores hacían que se perdiera el rastreo de la conexión histórica que posee la vida anímica, contemplando los sentimientos, la voluntad, los impulsos, la sensación, la percepción y el pensamiento. Es en ese marco que se inaugura una psicología como ciencia explicativa, esto es, “toda subordinación de un campo de fenómenos a una conexión causal por medio de un número limitado de elementos (es decir, partes integrantes de la conexión) determinados unívocamente” (Dilthey, 1945a:193). De esta forma se pretendió conformar una psicología de carácter explicativo que determinara causalmente los elementos y leyes

de lo psíquico en semejanza con el proceder de la física o la química. Según Dilthey, este tipo de psicología estaba en boga y eran sus representantes Herbart y Spencer.<sup>50</sup>

La psicología debía poder explicar las relaciones causales complejas del conjunto de la vida, permitiendo ver cómo diferentes procesos convergen en la conciencia, la cual está en conexión con la vida histórica que es teleológico pero está dado inmanentemente. Esta psicología tenía diferenciarse de la psicología descriptiva en varios puntos.<sup>51</sup> El primero de ellos es reconocer que el proceder de la psicología explicativa ha sido extraído del modelo de las ciencias naturales [incluso que sus derivaciones se establecen desde una conexión entre los estados psíquicos y los fisiológicos], pasando por alto que sus afirmaciones comienzan como una serie de hipótesis que dejan de lado, de antemano, otras posibilidades y que lo que se presenta como definitivo es válido solo en circunstancias determinadas. No obstante, el empleo de hipótesis es algo que ninguna psicología puede evitar, se diferencian por el contexto en el cual éstas se legitiman: analogía con respecto a la ciencia natural o tomar en consideración que las hipótesis no son centrales debido a que la conexión de vida se da de modo originario (de manera que diseccionar los elementos que la componen sería un asunto de segundo grado).

Ahora bien, si las ciencias del espíritu se guiaran por la psicología explicativa tendrían dos opciones, la primera sería constituirse como ciencias meramente hipotéticas o, la segunda, desechar un fundamento psicológico. Por ende, Dilthey propuso comprender a la psicología como descriptiva:

Entiendo por psicología descriptiva la exposición de las partes y conexiones que se presentan uniformemente en toda vida psíquica humana desarrollada, enlazadas en única conexión, que no es inferida o interpolada por el pensamiento, sino simplemente vivida. Esta psicología consiste, por lo tanto, en la descripción y análisis de una conexión que se nos da siempre de modo originario, como la vida misma (Dilthey, 1945a:204).

Las tareas de esta psicología eran las descritas anteriormente y que competen a las ciencias de primer orden. La psicología descriptiva: “tiene por objeto las regularidades en la conexión de la vida psíquica desarrollada. Exponer esta conexión de la vida interna en un

---

<sup>50</sup> En el apartado III “La psicología explicativa” del texto “Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica” en *Psicología y teoría del conocimiento* (Dilthey, 1945a), el autor desarrolla las particularidades de las concepciones de psicología de John Stuart Mill, Herbert Spencer, Hipólito Taine y Herbart, entre otros.

<sup>51</sup> Dilthey reconoce que no es el primero en distinguir entre dos tipos de psicología. Y refiere a los trabajos de Christian Wolff para distinguir entre una psicología racional y otra empírica. Asimismo, recupera a Theodor Waitz y a Moritz Wilhelm Drobisch, ambos de la escuela de Herbart. (Dilthey, 1945a).

hombre típico. Observa, analiza, experimenta y compara” (Dilthey, 1945a:204). Como lo señala Dilthey, la psicología explicativa tuvo su origen preguntándose por la percepción y la memoria, a diferencia de una psicología descriptiva que pretende poner de manifiesto los procesos psíquicos involucrados en la vida anímica íntegra.

Por otro lado, siendo que la vivencia sólo se da en la vida misma, de modo inmediato, la psicología descriptiva y analítica, metódicamente hablando, no puede construirla ni puede derivarla de ningún ejercicio mental, tendría que dar cuenta de ella por sí misma, captarla en sus manifestaciones, sus conexiones; esto es, comprenderla. Las conexiones sólo es dado comprenderlas en su complejidad, ya que “solemos “explicar” mediante procesos meramente intelectuales, pero al “comprender” lo hacemos mediante la cooperación de todas las fuerzas del ánimo en la captación” (Dilthey, 1945a:222). Aquí se encuentra la idea de una psicología comprensiva, pues la comprensión de la vivencia, de la vida misma, es la tarea fundamental de la psicología. En ese sentido, será la biografía la única capaz de captar los hechos del espíritu en toda su magnitud, por provenir de las vivencias de una unidad psicofísica y sería el método que por excelencia constituiría una aplicación de la antropología y la psicología “al problema de hacer viva y comprensible una unidad de vida, su desarrollo y su destino” (Dilthey, 1949:42-43).

La descripción que lleva a cabo la psicología debe complementarse con un análisis, el cual, si bien implica una fragmentación o disección de elementos, al igual que en la psicología explicativa, la diferencia radica en que el haber partido de tal tipo de descripción de la vivencia en su unidad, el análisis no puede desconocer el lugar de los distintos aspectos en dicha unidad. “La psicología descriptiva y analítica desemboca en hipótesis, mientras que la explicativa comienza con ellas” (Dilthey, 1945a:225). Es la psicología descriptiva y analítica la que se constituye, frente a una explicativa, como la comprensiva, la única que puede atender las particularidades del espíritu y su estudio.

La psicología descriptiva y analítica, o comprensiva, se complementa con la psicología comparada, ya que es a partir de ésta que se da cuenta de las diferencias individuales, mientras que en la primera esto no es lo principal. Ambas estudian la psique humana, así como la vida, pero en la psicología comparada el énfasis está en las individualidades, sus diferencias y posible tipificación. De manera que la psicología “contiene los medios para un conocimiento universalmente válido de semejante conexión

que se halla a la base de las ciencias del espíritu” (Dilthey, 1945a:201). Por lo tanto, se comprende la manera en que la psicología permite un fundamento de las ciencias del espíritu, como una exposición, una teoría del conocimiento de la conexión de la vida psíquica que es, según Gabilondo (1988), el verdadero fundamento.

Por último, como escribí anteriormente, además de la fuerte articulación de las ciencias del espíritu por los hechos que estudian, guardan también una articulación con las ciencias de la naturaleza, agregándose una parte de la psicología que constituye un puente con éstas últimas: la psicología fisiológica. A ésta le corresponde el estudio de la relación entre lo corporal con lo anímico, entre los sentidos, la sensación, la percepción, las representaciones y sus enlaces, estructura y funciones del cerebro, entre otras (Dilthey, 1949).

### *2.3 Hermenéutica<sup>52</sup> de las objetivaciones espirituales*

Al hablar de hermenéutica en Dilthey se tiende a tomar ésta como una teoría de la comprensión de la vida anímica, por la idea de una psicología comprensiva y aludiendo a todo el proyecto filosófico del autor y, particularmente, como el desarrollo de un método que permite arribar a dicha comprensión.<sup>53</sup> Sin embargo, ambas tienen el mismo contexto: la labor que tienen que llevar a cabo las ciencias del espíritu con respecto a su hecho de estudio. Asimismo, cabe asentar que la primera forma de alusión se remonta a las veces que el autor menciona el término comprensión como aquello que tiene que hacerse con la vida misma.

La contraposición entre explicar y comprender, anteriormente señalada, que Dilthey recupera de Droysen<sup>54</sup> obedece a la presencia del positivismo en el siglo XIX, contexto en

---

<sup>52</sup> En este apartado refiero principalmente a los aspectos de la hermenéutica más importantes en Dilthey en función de su proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu. No obstante, no desconozco los aportes de Dilthey a la hermenéutica que acertadamente ve Lessing (2000): como primer historiador de la hermenéutica, el desarrollo de una teoría de la comprensión y una hermenéutica de la vida.

<sup>53</sup> Gabilondo (1988:213) intenta un glosario de los términos más importantes de la obra de Dilthey, entre los que coloca a la hermenéutica, definiéndola como: “por un lado, disciplina que corresponde al arte de interpretar los vestigios de lo humano que se hallan en las obras escritas. Por otro, entra en relación con la tarea general de la teoría del conocimiento para demostrar la posibilidad de un saber acerca de la conexión del mundo y encontrar los medios para su realización”. De alguna manera, en esta definición se encuentran las dos formas de entenderlas a las que yo aludo aquí.

<sup>54</sup> El texto de Mclean (1982) presenta el pensamiento de Droysen y sus contribuciones a la hermenéutica histórica recuperadas, entre otros, por Dilthey.

que desarrolla también aquella idea que busca en la hermenéutica una metodología que les otorgue validez científica a las ciencias del espíritu. Para comprender la hermenéutica a la que recurre Dilthey, es importante apelar a su relación con Schleiermacher, hermeneuta alemán del que, como mencioné, escribe un trabajo recepcional, una biografía y retoma gran parte de sus ideas sobre la interpretación a partir de la edición de su epistolario. Schleiermacher es uno de los autores que puede concebirse dentro de una acepción de la hermenéutica como teoría general del arte del comprender, ampliándola del sentido clásico del término de interpretación de textos de carácter bíblico, jurídico y filológico.<sup>55</sup> Con Schleiermacher, además de una interpretación textual, se da una interpretación psicológica “según la cual cada idea de un texto debe considerarse como un momento vital y referirse al nexo vital personal de su autor, si es que se lo quiere comprender enteramente” (Gadamer, 2005: 618). Esta es la pretensión de conocer a un autor, por medio de la interpretación, mejor de lo que él mismo se conoció.

En Dilthey, la pretensión hermenéutica de que lo histórico se incorpore en la búsqueda de la comprensión del sentido de lo humano y del mundo se hace patente en un comprender (*Verstehen*) que “sólo puede ser posible si se procede a través de la interpretación de las objetivaciones humanas. Así, nosotros nos entendemos no a través de una introspección, sino a través de la historia” (Makkreel, 2008)<sup>56</sup>. La experiencia interna que constituye la vivencia se expresa en ademanes, gestos, acciones, escritos, etc., todos ellos susceptibles de comprenderse con miras a desentrañar precisamente la vivencia que les dio origen en una conexión estructural. No obstante, hay grados diferentes de comprensión guiados por el interés que se tiene en aquello a interpretar. Así, vamos desde una comprensión sencilla que permita mantener una conversación con alguien hasta una interpretación técnica de las manifestaciones fijas como la escritura. Los modos de comprender se distinguen a partir del tipo y carácter de las manifestaciones de vida (López, 1990:101-116). Según el tipo de expresión se tiene comprensión de 1) conceptos, juicios, etc., 2) acciones y 3) objetivaciones de la vivencia en el arte, el derecho, la religión, la filosofía, y especialmente en la escritura. Según el grado de complejidad, hay formas de comprensión elementales –que se dan en la vida diaria y práctica, para el entendimiento con

---

<sup>55</sup> Para la historia de la hermenéutica, consúltense: Grondin, 2008; Ferraris, 2005.

<sup>56</sup> Traducción libre del inglés: “Understanding can only be reliable if it proceeds through the interpretation of human objectifications. Thus we understand ourselves not through introspection but through history”.

los otros, y tienen que ver con el contenido vivencial expresado—, superiores —donde se reconstruye la conexión entre las partes con el todo de la vida, un revivir el nexo efectivo— y elevadas —buscando la conexión de la totalidad de manifestaciones de la vivencia en la historia, esto es, ampliando la forma de comprensión superior.

No obstante, si el intento es llegar a un conocimiento de validez casi universal que asegure la objetividad de las ciencias del espíritu frente a los hechos que estudian, es sólo en las manifestaciones fijadas que encontramos asideros firmes para la comprensión. De esta manera, la hermenéutica funge como parte sustancial de la fundamentación de las ciencias del espíritu en la medida en que se constituye como una técnica para dicha comprensión. Pero es importante aclarar que, si la hermenéutica se centra en las manifestaciones fijadas por la escritura, la comprensión que intenta va más allá de los textos mismos e incluso del autor. Por esto, se trata más bien de una hermenéutica que incide en la comprensión del espíritu en una época y que permite llevar a cabo el trabajo de cada una de las ciencias particulares del espíritu. “Si el comprender resulta fundamentador para las ciencias del espíritu tenemos que el análisis epistemológico, lógico y metódico del comprender representa una de las tareas principales para la fundamentación de las ciencias del espíritu” (Dilthey, 1944:339).

En palabras de Gabilondo, “si no es suficiente con el análisis de la percepción interna, si lo interno no es sino una experiencia y no simplemente un estado de conciencia, exige el examen de los productos y procesos históricos en los que la conexión psíquica misma se viene constituyendo y objetivando” (1988:122). Para que la psicología pueda cumplir con las tareas que se le fueron asignadas por Dilthey, ella no puede quedarse únicamente en un análisis que aisle la vida en una explicación ahistórica, antes bien debe atenderla históricamente; la manera para ello es a partir de las objetivaciones que va produciendo.

Pero, ¿cómo se da el proceso de comprender si el individuo que comprende está lejano temporal y vivencialmente a la vida cuya expresión se intenta comprender? Para Dilthey, la condición necesaria, y que de hecho se cumple, es que aquello que se va a comprender no posee algo que sea radicalmente extraño a quien comprende, por lo menos no estructuralmente. Así, “en todos los individuos encontramos las mismas funciones y las mismas partes constitutivas y sólo por el grado de su fuerza se diferencian las disposiciones

de los diversos hombres” (Dilthey, 1944:339). Es el tipo de analogía entre los hombres al que me referí antes.

La hermenéutica viene a figurar bajo la forma de un método para la interpretación entendida como “el comprender técnico de manifestaciones de la vida fijadas de modo permanente [...] la interpretación culmina en interpretación de los vestigios de vida humana contenidos en la *escritura*. Esta técnica es la base de la filología. Y la ciencia de esta técnica es la hermenéutica” (Dilthey, 2000:197). Esta idea hace cercano a Dilthey al estilo de la hermenéutica en la que, con Schleiermacher, se trata de comprender al autor mejor de lo que él mismo se comprendió a partir de su texto, bajo la consideración de que una psique puede objetivarse en ella. “Al igual que Schleiermacher, Dilthey, veía la hermenéutica como un procedimiento que revivía la psique del autor original, pero entendida esta en un sentido amplio como vida o cultura (“espíritu”)” (Weiss, 2005). No obstante, las pretensiones de objetividad y neutralidad aparecen aquí como un traer el pasado para comprender su sentido en el transcurso histórico. “Para comprender el mundo espiritual, histórico y cultural, será preciso hacer el viaje a la inversa y llegar, a partir de las manifestaciones de la vida, a la vida misma a través de su vivencia y comprensión” (Rincón, 2009:135).<sup>57</sup> La vivencia se expresa ella misma en manifestaciones exteriores, y es por la hermenéutica que se puede interpretarlas para comprender la vivencia que ahí se expresa. Se encuentra, entonces, una hermenéutica textual de carácter historicista, en el sentido más estricto del término, pues es en los textos en los que se presentarán los elementos susceptibles para que el historiador haga estudios sobre la vida, el espíritu de una época<sup>58</sup> y el mundo histórico.

Cuando se ha discutido sobre la diferencia entre las ciencias, se ha querido ver en primera instancia una de carácter metodológico, en donde se sitúa la entrada de la

---

<sup>57</sup> Mientras el intento podría reducirse a una regresión al original, al sentido único y verdadero del texto, a la manera de una hermenéutica filológica, con Gadamer se devela un estado de comprensión permanente, donde más allá de decir cómo interpretar, es un cómo interpretamos de hecho. Gadamer, en *Verdad y método* (2005) entabla discusiones con el historicismo y su forma de entender la tarea hermenéutica. Especialmente, discute con las posturas de Schleiermacher y Dilthey que reducen el comprender como una finalidad de la interpretación de textos, a partir de lo cual configuran una hermenéutica de corte metodológico que permita llegar a la comprensión, de manera completa y mejor, del autor y sus intenciones para la realización de un texto.

<sup>58</sup> Entiendo por época una estructura temporal en la que se comparten formas de entender, sentir, comportarse y en la cual coinciden los fines con arreglo a los cuales los individuos conducen sus acciones e interactúan entre sí (Dilthey, 1944).

hermenéutica. Sin embargo, “la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu se halla determinada por la diferencia de contenido y no del modo de conocimiento” (Dilthey, 1945a:295), puesto que, reitero, es la propia diferencia entre los hechos que estudian cada una de éstas los que en última instancia regulan lo necesario de ser conocido y el modo en que esto debe realizarse. Por lo anterior, las ciencias del espíritu se vuelcan en gran medida no sólo a las determinaciones teóricas de lo espiritual sino también a la dimensión práctica que implica la puesta en concreción de la conexión teleológica de la vida misma. Así, las ciencias se clasificarán según las relaciones y aspectos parciales que estudien respecto del conjunto de hechos naturales o espirituales, por lo cual no hay una clasificación por modos de conocimiento: “el modo de conocer se halla condicionado siempre por el contenido” (Dilthey, 1945a:298).

Esto es precisamente lo que exige sacar a la luz que se quiso trasplantar el método científico-natural a las ciencias del espíritu. Si bien no se puede hablar en términos monolíticos, los diferentes métodos para el abordaje de la naturaleza convienen más al tipo de hechos con el que en ese ámbito se trabaja. Con esto, Dilthey tampoco desechó su uso en las ciencias del espíritu, por lo menos no del conocimiento que con ellos se logra, ya que es importante el tipo de correlación que se estableció entre las ciencias. El “arte de observación de los objetos externos presta al investigador de la naturaleza una actitud espiritual bien diferente de la que se produce en la revivencia histórica, en la comprensión simpática, profunda de los estados humanos o históricos” (Dilthey, 1945a:302). La revivencia será la instancia fundamental de la comprensión: traer, a partir de sus objetivaciones, la vida, su conexión estructural teleológica, determinada epocalmente al presente; un revivir que permita comprender el espíritu de una época. “¿Y cuál es el valor cognoscitivo de la comprensión sino el que le presta la “revivencia” que provoca?” (Ímaz, 1945a: XIII).

Como lo mencioné antes, las ciencias no se distinguen por una diferencia metodológica. Sin embargo, las ciencias del espíritu en su autonomía poseen sus propios métodos. Predominantemente se usan en estas ciencias la descripción, el análisis y la comparación, además del método hermenéutico: “que se basa en la transferencia del propio yo a algo exterior y la transformación consiguiente de este yo en el proceso de comprender. Se trata del *método hermenéutico* y del método crítico que le va enlazado, métodos que no



son empleados únicamente por los filósofos y los historiadores, pues tampoco pueden ser abandonados por ninguna ciencia del espíritu” (Dilthey, 1945a:304 cursivas mías). Aunque en la cita anterior se menciona explícitamente a la hermenéutica como un método de las ciencias del espíritu, hasta ese momento no se aclara que éste sería el único de todas estas ciencias. De hecho, por el contexto de la cita, se deduce que se tratan de varios métodos los que corresponden a las ciencias del espíritu sin que por ello deba entenderse o sobreentenderse que son aplicables a todas. No se especifica cuáles le corresponden a qué ciencia particular. Sin embargo, más adelante en ese mismo texto, se menciona: “por eso la comprensión de la realidad histórico-social concreta representa, también para cada una de las ciencias sistemáticas del espíritu, el fundamento de sus otras operaciones metódicas” (Dilthey, 1945a: 307). Por ende, cabe la pregunta, hasta aquí, si la pedagogía podría ser una ciencia particular que tenga como método el hermenéutico y en qué medida esto sería posible.

La historia no es más que un conjunto de nexos efectivos, es decir, la concreción por acciones de las finalidades del hombre. Estas últimas, que se convierten en nexos efectivos, ya sean los sistemas culturales, como el derecho, la religión, la economía o la filosofía; la organización externa, como la familia, las sociedades, el Estado; o épocas, movimientos y naciones hay que interpretarlas “y el método para captar estos nexos efectivos no es otro que el hermenéutico” (Ímaz, 1945a: XIX). Pero el proceso es complejo, es ir avanzando hacia un centro, del hombre y sus periferias:

Cada obra escrita, cada serie de acciones se halla colocada en la periferia de un hombre y tratamos de penetrar en el centro. Supongo que este hombre es Schleiermacher y que tenga delante de mí su *Dialéctica*. Cualesquiera que sean las ideas particulares que este libro contenga, encuentro en él la tesis de la presencia del sentimiento de Dios en todos los actos psíquicos, y en este punto hondísimo se pone en contacto la *Dialéctica* con los *Discursos sobre la religión*. Así marchó de obra en obra, y si no puedo “conocer” el centro a que me refieren todas esas manifestaciones periféricas, sí lo puedo “comprender”. Encuentro ahora que Schleiermacher pertenece a un grupo en el que se hallan también Schelling, Federico Schlegel, Novalis, entre otros. Un grupo semejante se comporta en forma análoga a una clase de organismos; si en una semejante clase se cambia un órgano se cambian también los correspondientes, crece uno, menguan otros. Avanzo de grupo en grupo, a círculos cada vez más amplios. La vida anímica se ha diferenciado en arte, religión, etc., y surge ahora la tarea de encontrar la base psicológica de este proceso y de captar el curso, tanto en el alma como en la sociedad, en que ha tenido lugar esta diferenciación. Además, puedo estudiar, en un corte dado en la historia humana, la sociedad de una época determinada en general o en un pueblo determinado. Puedo confrontar estos cortes diversos unos con otros y comparar los hombres del tiempo de Pericles con los de la época de León X. Con esto me acerco al problema más

profundo, a aquello que en el ser humano es variable en la historia. Sin embargo, en todos estos giros del método es siempre el hombre el que constituye el objeto de la investigación, sea como un todo, sea en sus contenidos parciales o en sus relaciones. Cuando se desarrolle este punto de vista de la sociedad y la historia obtendrán el tratamiento que corresponde a ese campo independiente de la explicación mecánica propia del estudio de los fenómenos naturales. (Dilthey, 1949:362-363)

El anterior desarrollo nos permite ver cómo el método hermenéutico va conduciendo de un hombre, un autor, una obra, a un grupo social, el cual, por relaciones complejas, conforma una sociedad, en una época y en un pueblo determinado; donde se comparten más que un elemento geográfico-temporal, y esto debe desentrañarse y comprenderse. Un proceso inductivo que termina en una conexión de una parte en un todo más amplio. Dilthey, en el “análisis del comprender, restablece la conexión viva con el proceso creador de producción de los textos y con la acción con arreglo a fin, que responde a la índole espiritual de su autor. Se produce un reconstruir (*nacherleben*) que da al análisis del comprender el carácter de un conocimiento” (Gabilondo, 1988:90). Es eminentemente una hermenéutica de carácter metodológico y normativo de la comprensión de la vida misma.

Para Gadamer, claramente “este era más bien el presupuesto ingenuo del historicismo: que había que desplazarse al espíritu de la época, pensar en sus conceptos y representaciones en vez de en las propias, y que sólo así podría avanzarse en el sentido de una objetividad histórica” (2005:367). Con esto, el estudio del pasado en sí mismo se hace patente en la ciencia histórica del siglo XIX, comprendiéndose ella misma como “el paso al conocimiento objetivo del mundo, capaz de igualar en dignidad al conocimiento de la naturaleza de la ciencia moderna” (Gadamer, 2005:342).<sup>59</sup> No obstante, me parece encontrar que la interpretación histórica pone en relación todas las objetivaciones del espíritu (manifestaciones de lo humano, de la vida), que pueden ser desde cuestiones del lenguaje (habla y escritura), actitudes, acciones, el plano de lo religioso, costumbres, la propia filosofía, etcétera. Se trata de la posibilidad de conocer por “el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (lenguaje, religión, arte, filosofía, moral). Valiéndose, para ello, de una psicología interpretativa que revive la estructura de un individuo o de una época.” (Beuchot, 2010:22); una hermenéutica de lo

---

<sup>59</sup> Gadamer (2005) también asume una postura crítica con respecto a la hermenéutica como metodología de las ciencias del espíritu, ya que la hermenéutica se convierte, en el marco de su filosofía, en algo de carácter ontológico –lo cual retoma de Heidegger–. Para él, Dilthey sigue asumiendo los principios de verdad y objetividad del positivismo, por lo que lo único que hace es una distinción metodológica.

histórico y su complejidad, de todo lo que tiene lugar en un tiempo y en un espacio. Lo que se quiera comprender debe ser colocado en contextos que responden a circunstancias socio-históricas específicas, las cuales deben ser tomadas con rigurosidad para delimitar periodos históricos según el marco anímico, espiritual y humano. La hermenéutica plantea, entonces, cuestiones nodales para la comprensión de lo socio-histórico-cultural a partir de la interpretación contextual –cronotópica– de lo que se estudia.

Por ende, las ciencias del espíritu, enmarcadas en la historicidad, requieren de una tarea hermenéutica. Tienen que interpretar para comprender el aspecto humano que les corresponde. No pueden aspirar a enunciados de validez general independiente del tiempo y el espacio en que fueron pensados y para los que fueron planeados. Hacerlo es caer en reduccionismos, estudiando una parte del todo que no puede volver a hacer sentido con lo demás, como puede suceder en las ciencias de la naturaleza.

Ahora bien, fue el propio Dilthey el que amplió la concepción de la hermenéutica más allá del sentido filológico, pues “la hermenéutica tiene que entrar en relación con la tarea general de la teoría del conocimiento, la de demostrar la posibilidad de un saber acerca de la conexión del mundo histórico y encontrar los medios para su realización” (Dilthey, 1944:242). Esto es, la hermenéutica debe ser capaz de sentar las bases del conocimiento científico espiritual para que, por medio de la interpretación de individualidades, se pueda construir un conocimiento objetivo. Pero hay que tener presentes las siguientes cautelas:

- a) La comprensión no es, así dicho, el método para la fundamentación de las ciencias del espíritu.
- b) La comprensión, en tanto que de manifestaciones de vida psíquica, pasa por su atención.
- c) El análisis del comprender es una de las tareas –aunque sea principal– para la fundamentación de las ciencias del espíritu. Pero a pesar de ello, podemos insistir en que, a) el proceso de comprender resulta fundamentador para las ciencias del espíritu, y b) el comprender constituye el método fundamental para todas las operaciones de las ciencias del espíritu. (Gabilondo, 1988: 142)

A las ciencias del espíritu compete hacer frente al reto de las relaciones complejas del mundo histórico del individuo, del que se debe partir para ir haciendo cada vez más generalizaciones que no lleguen a una abstracción absoluta, sino a un análisis abarcativo de lo que tiene cabida en lo particular (Makkreel, 2008). No obstante, ni la comprensión ni el método hermenéutico –aún ampliado– son en sí mismas las fundamentaciones de las

ciencias del espíritu. Como concluía con respecto a la psicología, se trata de la teoría o condición que de ellos resulta lo que constituirá propiamente el fundamento para la construcción del conjunto de las ciencias del espíritu.

### **3. Polémica interpretativa. Continuidad o ruptura en el proyecto diltheyano**

Precisamente sobre los puntos nodales de la obra de Dilthey se ha construido una polémica de interpretación. Algunas interpretaciones tienen que ver con contenidos de su obra, su forma de comprender la psicología, el mundo histórico, la vida, las ciencias del espíritu, la hermenéutica, entre otros. Sin embargo, para responder puntualmente a las preguntas que dan origen a este trabajo, esto es, aquellas que indagan sobre el lugar de las obras e ideas pedagógicas en el marco de la obra de Dilthey y su proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu, es importante recuperar una polémica en torno a las interpretaciones sobre la relación entre una parte psicológica y otra hermenéutica para dicha fundamentación. Se discuten tres puntos principales: 1) unidad o fragmentación en función de la cantidad de manuscritos y la forma en que se recuperaron por los editores de sus escritos; 2) unidad y continuidad o ruptura entre un periodo de fundamentación psicológica de las ciencias del espíritu y otro hermenéutico; 3) centralidad de la psicología o de la hermenéutica en el proyecto diltheyano de fundamentación.

La primera discurre sobre la unidad de la obra en relación con los manuscritos, algunos inconclusos y/o con notas al margen, así como la manera en que fueron recuperados por sus discípulos. Incluso por la cantidad de temáticas que podrían parecer desarticuladas en el conjunto de su obra; algunas relacionadas con la literatura, con autores como Hegel, sobre épocas históricas, y sobre las ciencias del espíritu. Eugenio Ímaz afirma, en el prólogo a la *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, que “la obra de Dilthey es fragmentaria, claro está. Pero ¿cuántos filósofos han escapado a este destino?” (Ímaz, 1949: VIII). Sin embargo, lo que se puede cuestionar es la medida en que esto afecta a la unidad de su pensamiento. Según el propio Ímaz, “el caso de Guillermo Dilthey es muy particular, pero no en el sentido de que afecte a la unidad y acabado de su pensamiento” (1949: VIII). La discusión que me interesa exponer en esta última parte tiene que ver con la forma en que se entiende la fundamentación psicológica y hermenéutica, es decir, con la segunda y tercera discusiones que se entremezclan.

Existen dos posturas básicas que constituyen el corpus de la polémica: una que sostiene una unidad y de manera más específica una continuidad y otra que postula una ruptura y cambio sustancial en el proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu de Dilthey. Por un lado, algunos autores sostienen que hay una primera parte de fundamentación psicológica que se abandona hacia 1900, dando prioridad a la hermenéutica en esa tarea, a partir de la publicación, en ese año, de *El surgimiento de la hermenéutica*.<sup>60</sup> La postura contraria argumenta que hay una unidad en el pensamiento del autor, puesto que la parte psicológica se complementaría con la hermenéutica. Ambas posturas serán desarrolladas en los siguientes apartados.

### 3.1 Ruptura y cambio

La primera interpretación se establece gracias a George Misch, yerno de Dilthey, ya que en el tomo V de los *Escritos* ofrece un *Informe previo* en el cual “sentó el esquema interpretativo de una evolución diltheyana «de la psicología a la hermenéutica»” (Gómez, 2000:12); misma que él justifica debido a la recepción crítica del escrito de 1854 *Ideas para una psicología descriptiva y analítica*. Asimismo, se atribuyen cambios significativos en las ideas de Dilthey a su lectura de *Investigaciones Lógicas* de Husserl, siendo él mismo el que lo menciona de la siguiente manera: “Al tratar ahora de desarrollar mi fundamentación de una teoría del conocimiento orientada realista o crítico-objetivamente, tengo que advertir de una vez por todas cuanto debo a las Investigaciones Lógicas de Husserl (1900, 1901), que hacen época en lo que refiere al empleo de la descripción en la teoría del conocimiento” (Dilthey, 1944:17).

Como lo menciona Grondin, “según la interpretación clásica sugerida por Misch y Bollnow la hermenéutica había *desplazado* a la psicología como la base metodológica de todas las ciencias del espíritu” (1999:134). Los autores que siguen esta idea coinciden en que hay una primera etapa en la que la psicología es aquella que determina la fundamentación mientras que será después la hermenéutica la importante, rompiendo con sus primeras ideas.

[...] consideran que Dilthey asignó al inicio una función principal a la psicología dentro de la epistemología de las ciencias del espíritu, pero que, en un segundo

---

<sup>60</sup> Publicado en Dilthey (2000).

momento, debido tanto a las críticas de Hermann Ebbinghaus y de Wilhelm Windelband como a la lectura de las *Investigaciones lógicas* de Edmund Husserl, Dilthey puso la psicología en un segundo plano, dando en cambio una importancia fundamental a la hermenéutica dentro del proceso cognoscitivo (Fernández Labastida, 2009).

Es común encontrar alusiones a un paso de la psicología a la hermenéutica. Por ejemplo, Navarro lo expresa así: “en el proyecto diltheyiano se sale a la busca e investigación (muy en el horizonte de una *gründliche Erkenntnistheorie*) de una fundamentación, se pasa y transita de la psicología a la hermenéutica” (1988:15). Esto también lo expresa Gadamer, “lo propiamente decisivo es aquí el problema del paso de la fundamentación psicológica a la fundamentación de la hermenéutica de las ciencias del espíritu. En esto, Dilthey no pasó nunca de simples esbozos” (Gadamer, 2005: 284 negritas mías). Este paso ha sido entendido como excluyente de la etapa anterior, de manera que en ese transcurso la psicología es dejada fuera en pro de la hermenéutica.

Roura-Parella (1948:68) también está en sintonía con la interpretación que sitúa dos etapas en Dilthey, al escribir: “la segunda época de evolución filosófica Dilthey volverá los ojos de la vivencia a su expresión y a su significación intentando fundar por esta vía las ciencias del espíritu sobre la hermenéutica”. Atribuye tal situación a Husserl: “la aparición de ‘*Las investigación lógicas*’ hacen época en la vida científica de Dilthey. En adelante dejará la vivencia y tratará de fundamentar las ciencias del espíritu en la expresión y en la comprensión, es decir, en la hermenéutica. Sin embargo, sintió siempre una nostalgia por la psicología” (Roura-Parella, 1948:206-207). En otras palabras, “si más acá de la divisoria [instaurada a partir de la lectura de Husserl] había declarado expresamente que la Psicología era el fundamento de las ciencias del espíritu, más allá de ella, es decir, después de “*Las investigaciones lógicas*”, la rechaza” (Roura-Parella, 1948:208). Aunque, él mismo reconoce que “el paso a la hermenéutica tampoco significa un total abandono de los principios psicológicos pues el comprender es según Dilthey (no según sus discípulos) un *revivir*, un *re-producir*, esto es una vivencia al fin” (Roura-Parella, 1948:207). De alguna manera, esta posición es particular pues la radical diferencia está, para este autor, en la importancia que adquiere la vivencia y después su expresión para las ciencias del espíritu. Se cambia de posición en el estudio de las ciencias del espíritu. Mientras que la psicología partía de la vivencia para poder determinar la vida humana, ahora se debe partir de las expresiones de las vivencias para revivirlas, mediante la comprensión, para develar una

vida intrincada en lo histórico, y a su vez, los hechos que estudian las ciencias particulares del espíritu.

### *3.2 Unidad y continuidad*

Para otros autores, en cambio, si bien se pueden ubicar ciertos elementos que hablen del cambio de la psicología a la hermenéutica, comprenderlo como dos etapas excluyentes es no encontrar la continuidad del proyecto de Dilthey, la cual configura, en última instancia, su unidad. Por ende, el paso o tránsito de otra no es excluyente ni instaura una ruptura. Por ejemplo, para Eugenio Ímaz (1978: IX-XXVIII) no hay dos momentos en Dilthey, uno psicológico y otro hermenéutico, sino más bien dos elementos en función de un mismo problema que se relacionan uno a otro: el gnoseológico y el metodológico. Tanto la psicología como la hermenéutica se necesitan para analizar la comprensión de la vivencia que es el objeto de las ciencias del espíritu. Este autor tomó a “la psicología descriptiva como fundamento gnoseológico y real de las ciencias del espíritu, a pesar de todos los líos que se han hecho a propósito de la hermenéutica” (Ímaz, 1949: XI), puesto que no se puede pasar por alto que sí existe una centralidad de la psicología en el desarrollo de la fundamentación de las ciencias del espíritu en cuanto a su tipo de conocimiento. Es la psicología, o más bien, como se aclaró, la teoría que de ella resulta, cierto fundamento de las ciencias del espíritu, mientras que la hermenéutica es el método que permite, tanto a la psicología como a las demás ciencias, comprender la vida. Ahí encontramos, en todo caso, otra base para las ciencias. No podríamos aventurar si fue cuestión de falta de tiempo para que la hermenéutica adquiriera una centralidad más fuerte en la fundación a la vez que una ampliación mayor.

Aunado a ello, de 1904 a 1906 Dilthey emprende la tarea de una segunda edición de la *Introducción a las ciencias del espíritu*, a la cual le agrega un prólogo que queda inconcluso. Y según Ímaz, hay que hacer notar que “para nada alude a la fundación psicológica de las ciencias del espíritu tan expresamente afirmada en el capítulo XIII del libro primero. Este es un argumento fuerte, con otros varios, en favor de la presunción de que esos dos periodos de que se habla –el de la fundación psicológica y el de la hermenéutica – obedecen a un malentendido” (Ímaz, 1949:404). Esto es, Dilthey realiza esa

segunda edición y, aunque queda inconcluso, no alude a la parte psicológica, siendo un espacio privilegiado para haber mencionado su aminoramiento frente a la hermenéutica, el cambio en su pensamiento, etcétera.

Otra postura similar al respecto es la de Lessing: “el psicologismo no podía definir a Dilthey, sino que era, a lo sumo, una breve etapa de su obra en la que, de todos modos, la hermenéutica, o cierto modo de pensar y considerar que hoy consideramos como tal, no había dejado de estar presente. La hermenéutica no es, por ello, un giro tardío en su pensamiento” (Gómez, 2000:13). Sin embargo, el propio Lessing (2000) admite que “hermenéutica” no aparece en Dilthey como una noción central. Lo que trata de demostrar es que la hermenéutica está presente en un sentido lato en toda la obra diltheyana por la apelación a la comprensión.

Interesante es la interpretación de Heidegger al respecto, discutiendo la centralidad de una u otra. En el §77 de *Ser y Tiempo*, dice, en primera instancia, que uno de los tres departamentos (o temas) de la investigación de Dilthey es sobre la psicología en función del estudio del hombre, después, menciona que “las investigaciones sobre teoría de la ciencia, las de historia de la ciencia y las de la psicología y la hermenéutica se penetran y entrecruzan constantemente. Allí donde predomina una de las direcciones, intervienen también las otras como motivos y medios”. No obstante, agrega unas líneas: “Todo tiene su centro en la ‘psicología’, encargada de comprender la ‘vida’ [...] La hermenéutica es la autoexplicación de esta comprensión y tan sólo en forma subsidiaria metodología de la historiografía” (§77), de manera que les reconoce a ambas un papel más allá de situar una ruptura.

Un autor más que se incorpora a la discusión es Makkreel, quien en su libro *Dilthey. Philosopher of the human studies*, se propone “contrariamente a la tendencia común de divorciar los tempranos escritos psicológicos de Dilthey de los posteriores hermenéuticos e históricos, el presente estudio busca mostrar su esencial continuidad” (1975: ix)<sup>61</sup>, pues sólo así puede este autor destacar la riqueza de Dilthey, especialmente en cuanto a la estética que es lo que a él le interesa. Sin desconocer que se nota el cambio al tratamiento de la hermenéutica (hablando de cambio, giro, etc.) y una reevaluación de la psicología que esto

---

<sup>61</sup> Traducción libre del inglés: “Contrary to the common tendency to divorce Dilthey’s early psychological from his later hermeneutic and historical writings, the present study seeks to show their essential *continuity*”.



plantea, para este autor tanto la psicología como la hermenéutica fundan compatiblemente, a partir de la individual o de la retrospectiva histórica respectivamente, a las ciencias del espíritu.

Gabilondo, por su parte, hace notar que, en la medida en que la vida se expresa y se objetiva teniendo que comprenderla a partir de esas objetivaciones, comienza en Dilthey “una tendencia que, como veremos, hace deslizar el acento de fundación/fundamentación de la psicología a la hermenéutica” (1988:122); deslizamiento que tiene que ver, entonces, con la necesidad de la psicología de que, por medio de una hermenéutica, sitúe las particularidades en las que plenamente la vida humana se encuentra. El cambio se justificaría por el desarrollo intrínseco de las ideas de Dilthey. Para ahondar más en el posicionamiento de este autor baste lo siguiente:

Si en la «búsqueda de una fundamentación psicológica» se pretendía fundamentar los hechos de conciencia, con un método «regresivo», ahora se trataría de fundamentar los hechos dados, como objetivación; es decir, comprender las expresiones –y no los hechos de conciencia– un método más productivo. [...] una escisión radical en este asunto resultaría desacertada y en qué medida, siguiendo el hilo de los escritos de Dilthey, no está claro que quepa quebrarlos (o reconducirlos y agruparlos, según se mire) con una tajante división en dos épocas. (Gabilondo, 1988:159) [no obstante] Ni siquiera ha ofrecido una fundamentación hermenéutica elaborada y sistemática (1988:162).<sup>62</sup>

Jean Grondin también coincide en apuntar que el desplazamiento de la psicología a la hermenéutica se debe a las carencias que representaba la mera aproximación psicológica. Sin embargo, acierta en decir que Dilthey “no se refirió a una disolución hermenéutica de la psicología, y no se podría sostener que pese al énfasis puesto en la tríada de vida, expresión y comprensión, los textos del volumen VII hayan elevado la hermenéutica al rango de una disciplina metodológica fundamental. De hecho, en su mayor parte la obra tardía no va más allá de referencias ocasionales a la hermenéutica” (Grondin, 1999:134). Sin embargo, como vemos, tampoco le concede un papel importante o centralidad en la fundamentación, más que como un método normativo de la comprensión.

Para Angeles López (1990), por ejemplo, la comprensión de la vivencia juega como categoría fundadora de las ciencias del espíritu; pues, como ya expresé, vivencia-

---

<sup>62</sup> Pero para Gabilondo (1988:162 y ss) habría una teoría que expresa la inextricable relación entre lo psicológico y lo hermenéutico: la teoría de las concepciones del mundo. Sólo consigno esta idea aquí, sin embargo, considero más importante por el tipo de reflexión que pretendo, centrarme en la hermenéutica y la psicología. Quizá para un posterior trabajo habría que cuestionar y desarrollar esta posibilidad.

expresión-comprensión son tres instancias inseparables en el marco de las ciencias del espíritu para Dilthey. Y sin eludir que la propia exposición diltheyana permite encontrar un cambio en el cual se establece un cambio de la psicología a la hermenéutica, a partir de la lectura de Husserl, coincide con Ímaz en que son dos partes de un mismo problema: la gnoseológica y la metodológica, donde ambas se requieren mutuamente en la tarea de fundamentación.<sup>63</sup>

Un último autor que podría colocar en sintonía con los anteriores es Renato Cristin (2000), quien observa las dos fases, la psicológica y la hermenéutica pero de las que hace las tres siguientes precisiones:

1) Estas dos fases son fruto de una esquematización interpretativa que nace a partir de la exigencia de señalar la tonalidad prevalente en un determinado periodo diltheyano, teniendo presente que no será la única. 2) Entre estas dos fases existe una estrecha relación, es más, una simbiosis que permite encontrar el fundamento de la versión especial diltheyana de la psicología en la hermenéutica y viceversa. 3) Ambas se fundan en la comprensión de la historia, y por lo tanto, no son autónomas. [...] Pero estas dos fases deben ser entendidas como interactivas [...] La «psicología» y la «hermenéutica» están estrechamente ligadas en la filosofía de la historicidad. (Cristin, 2000:15-16)

De esta manera, el autor coincide en que hay claramente una distinción entre la psicología y la hermenéutica, lo que les corresponde a cada una de ellas, así como el momento en que adquieren centralidad. No obstante, interpreta la existencia de una continuidad en el pensamiento de Dilthey más que un cambio que implique el rechazo de la primera etapa (psicológica).

### *3.3 Fundamentación de carácter psicológico y hermenéutico en la vivencia*

Tomar una postura respecto a esta polémica me resulta complejo, ya que Dilthey no fue claro e incisivo al respecto. Es cierto que en la lectura de Dilthey se puede advertir un cambio entre lo que se expresa en la *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949) con respecto al contenido de *El mundo histórico* (1944) que es posterior en sus ediciones originales. El cambio radica básicamente en cuanto al peso que se pone en la objetivación de la vida, sus expresiones y la forma en que una teoría del conocimiento se posicionaría

---

<sup>63</sup> Sin embargo, no puedo pasar por alto que el título del subapartado en donde la autora desarrolla esta discusión lo nombra: “La superación diltheyana: el paso de la psicología a la hermenéutica”, y de alguna manera deja entrever que la hermenéutica, y con ella la comprensión, adquiere una centralidad sin la cual no se podría articular la parte gnoseológica (López, 1990: 151-156).

para atenderlo; consideraciones que Ortega (1966) ya ubica pues la distinción que él hace de dos etapas tiene que ver con el abandono de la psicología por la autognosis además del cambio de 1900 que, según él, será decisivo. Sin embargo, trataré de argumentar por qué no encuentro una ruptura en el proyecto de fundamentación, o más específicamente una exclusión de las dos etapas, puesto que pueden encontrarse las particularidades de la labor de la psicología y la labor de la hermenéutica. No obstante, no puedo pasar por alto que sí hay momentos en donde una u otra adquieren mayor centralidad, en lo que los autores, de cualquiera de las dos posturas expresadas tienden a coincidir.

El primer argumento a favor de que no se trata de un complemento ni siquiera tardío a la fundamentación de las ciencias del espíritu lo constituye la constante apelación a la comprensión en el marco de la *Introducción* (1949), y todavía más el hecho de que en el ensayo “Sobre psicología comparada” de 1895-1986 (Dilthey, 1945a), pueda leerse de manera textual, como ya se citó anteriormente, que: “además, a estos métodos se añaden en las ciencias del espíritu otro que se basa en la transferencia del propio yo a algo exterior y la transformación consiguiente de este yo en el proceso de comprender. Se trata del *método hermenéutico* y del método crítico que le va enlazado, métodos que no son empleados únicamente por los filósofos y los historiadores, pues tampoco pueden ser abandonados por ninguna ciencia del espíritu” (Dilthey, 1945a:304 cursivas mías); sin que por esto se entienda que aparece la comprensión al mismo nivel de importancia que la psicología. A esta última le corresponde realizar la teoría base de todas las ciencias del espíritu, mientras que la comprensión es lo que, gracias a esa teoría y al desarrollo de las ciencias particulares, será resultado con respecto de la vida misma.

Aunado a esto, es conveniente decir que Dilthey es conocedor de la hermenéutica desarrollada hasta 1900, pues se encuentra el tratamiento, mucho tiempo antes de la *Introducción a las ciencias del espíritu* de 1883, de los textos de Schleiermacher. Lo que tendría que discutirse es por qué en el Libro I de la *Introducción* no se mencione como tal el término hermenéutica, no así la alusión a un proceso de comprensión.

Desde mi consideración tanto la parte psicológica como la hermenéutica delimitan características específicas para las ciencias del espíritu, siendo ineludible que ambas tengan cabida en su fundamentación. En ese sentido, no son contrapuestas, no hay una ruptura en

el pensamiento de Dilthey que exija hablar de dos etapas separadas, pero se puede discernir lo que realiza cada una de ellas con respecto a la vivencia.

Si la hermenéutica es una disciplina metodológica que resulta, según dice Dilthey (vid. Mundo histórico: “los orígenes de la hermenéutica” y “Comprensión y hermenéutica”), del análisis de la vivencia de comprensión, claro que está fundada en la vivencia, en su análisis. De lo contrario se tendría un círculo vicioso: que este análisis de la comprensión estaría basado en la hermenéutica, en la comprensión de la comprensión, y así indefinidamente. Y si el círculo vicioso está reconocido por Dilthey como inevitable y saludable dentro de las ciencias del espíritu, ha de ser sobre la base fluida pero inmovible y radical “tras de la cual no puede marchar el pensamiento”, de la vida, de la vivencia (Ímaz, 1945a: XIII)

Teniendo en claro que la hermenéutica es un método y la fundación de las ciencias del espíritu se da desde la teoría del individuo resultante de la psicología, no se puede sostener la idea de dos momentos o dos instancias de fundamentación, se trata más bien de la hermenéutica como un complemento metodológico que no excluye la fundación psicológica, pues ambas inciden en la comprensión de la vivencia, “es así como la vida constituye la verdadera base de las ciencias del espíritu” (Gadamer, 2005: 286).

Ya dijimos que la hermenéutica es un *método*, el que nos es impuesto por el análisis de la vivencia de comprensión: el método interpretativo de las manifestaciones de vida. Difícil es que un método sirva de fundamento; de lo que servirá será de instrumento de trabajo para trabajar sobre un fundamento logrado, en este caso la vivencia. Con un método se puede buscar un fundamento y, a su vez, del fundamento puede derivar otro método (Ímaz, 1945a: XII)

La vía que Ímaz adopta, y que sigo, para sustentar lo anterior es estableciendo una semejanza con Descartes y Kant. Mientras que para Descartes la duda metódica le permite encontrar el fundamento de “pienso luego existo (soy)” y el método es el de la claridad y distinción, en Dilthey tenemos el fundamento de la vivencia y el método de la hermenéutica.

De manera que puedo concluir diciendo que todas las ciencias particulares, debido a la conexión que guardan gracias a las características de los hechos que estudian (que a su vez guardan entre sí una conexión), no pueden eludir a la psicología ni a la hermenéutica. La primera por conformar una teoría del individuo sobre la cual se monta la posibilidad de su conocimiento y la segunda porque delinea las particularidades de su labor con respecto

de la vida misma. Así, la fundamentación de las ciencias del espíritu, proyecto filosófico de Dilthey, muestra dos tareas: una psicológica y una hermenéutica sobre la vivencia.

Si la pregunta de esta tesis es por la relación de los planteamientos pedagógicos del autor en relación con el proyecto de fundamentación, en especial con estas dos tareas, la psicológica y la hermenéutica, es necesario que el siguiente capítulo se centre en la descripción puntual de sus ideas sobre educación y pedagogía para poder, en el tercer y último capítulo encontrar los puntos de articulación.

## **Capítulo 2**

### **Obras e ideas pedagógicas de Wilhelm Dilthey**

Este capítulo abre la perspectiva sobre el pensamiento pedagógico de Dilthey a través de la presentación de sus obras con contenido sobre la educación, destacando su origen temporal y contextual. Además, distingo y desarrollo cinco ejes temáticos en los cuales se pueden exponer sus planteamientos. Primero, la distinción entre educación y pedagogía; segundo, el énfasis en la historicidad de la educación en tanto hecho social; tercero, la relación entre la educación y el Estado, puesto que la educación la concibe eminentemente desde un punto de vista nacional y de instrucción pública; cuarto, la manera en que la pedagogía constituye una teoría de la formación del hombre que es el fin de la filosofía y; quinto, la crítica acérrima a los sistemas pedagógicos que pretenden validez general.

Estos ejes constituyen los puntos necesarios para abordar, en el siguiente capítulo, la manera en que el propio Dilthey articula su concepción de pedagogía con el proyecto filosófico de fundamentación de las ciencias del espíritu. Paralelamente realizo una descripción detallada de los tópicos principales de sus documentos, complementando la explicación recurriendo a los autores principales a los que refieren sus críticas. Dejo abiertas cuestiones para continuar la reflexión de esta tesis: la forma en que la pedagogía es una ciencia del espíritu, encontrando las relaciones entre el proyecto filosófico de Dilthey y sus textos sobre educación y pedagogía.

#### **1. Contextualización: obras y propósitos**

Las obras de Dilthey, como ya mencioné en el capítulo anterior, son numerosas y de variados temas. Sin embargo, tiene documentos en los que se tratan de forma expresa a la educación y la pedagogía. Para hacer un análisis de estos textos hay que partir de una contextualización pertinente ubicando sus características formales, el origen de los mismos, así como los propósitos explícitos del autor.

##### *1.1 La enseñanza como el punto de partida*

Pese a que Dilthey se interesó en repetidas ocasiones en la educación, son sólo tres de sus obras las que se consideran pedagógicas o que tratan explícitamente temas sobre lo educativo.<sup>64</sup> Los textos son: *Historia de la pedagogía*, que es el más extenso, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, en el que expone con mayor detalle la parte sistemática de la pedagogía,<sup>65</sup> y un breve capítulo titulado “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” de 1888 –un lustro posterior a su *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (1949). Los dos primeros se encuentran en el tomo IX de sus *Escritos* titulado *Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems* (Pedagogía, historia y fundamentación del sistema) editado por el filósofo y pedagogo alemán Ottro Friedrich Bollnow<sup>66</sup> en 1934 –veintitrés años después de la muerte de Dilthey. Ambos se encuentran en ediciones en español gracias a las traducciones del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga. El tercero se dio a conocer antes de sus *Escritos*, “fue publicado para una ocasión determinada y fue redactado precipitadamente por la presión exterior [...] es sólo, como lo ha dicho Dilthey, un trozo de un todo más comprensivo” (Luzuriaga, 1965: 9),<sup>67</sup> este documento es un discurso que el autor pronunció para la Academia Berlinesa de las Ciencias, forma actualmente parte del libro *Teoría de la concepción del mundo* (1954), traducido por Eugenio Ímaz.<sup>68</sup>

Los manuscritos de Dilthey sobre estos temas, según Bollnow, no estaban contemplados inicialmente en el proyecto de edición de las obras de Dilthey por lo que

---

<sup>64</sup> A las cuales se pueden agregar fragmentos de otras obras, por ejemplo, “El Estado como educador” que forma parte del texto “Federico el Grande y la ilustración alemana” – que corresponde a los años 1900-1901– del volumen III tanto de los *Escritos* en alemán como de las *Obras* en español titulado *De Leibniz a Goethe* (1945b). A su vez, Dilthey hace menciones aisladas a la educación y la pedagogía en obras como la *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (1949).

<sup>65</sup> Las ediciones consultadas son las siguientes: Dilthey (1968) *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada; y Dilthey (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.

<sup>66</sup> Cuyo acercamiento a la obra de Dilthey se da principalmente a través de Herman Nohl (1879-1960), filósofo y pedagogo alemán que fue uno de sus discípulos más importantes, a cargo de quien corre la edición de dos volúmenes de sus *Escritos*. Este autor realizó una teoría de la educación basándose en la idea de Dilthey respecto a la necesidad de que la pedagogía como ciencia preste atención a la relación pedagógica, es decir, a la relación entre el maestro y el alumno (Wulf, 2002).

<sup>67</sup> Según Luzuriaga (1965:9), este texto “está cristalizado en una forma que no corresponde a la totalidad de la visión de Dilthey” dada la premura en que le dio término y por ser petición expresa. Sin embargo, lo tomo en cuenta aquí como uno de los documentos que arroja luz sobre la forma, si se quiere inacabada, en que él consideraba que la pedagogía podía cumplir con las características de cualquier ciencia del espíritu.

<sup>68</sup> La edición consultada se encuentra en: Dilthey (1954) *Teoría de la concepción del mundo*, tr. Eugenio Ímaz, México: FCE, pp. 321-343. De este texto también se cuenta con la traducción de pequeños apartados por Lorenzo Luzuriaga, incorporados como apéndice en *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (Dilthey, 1965).

aparecen hasta el tomo IX. Finalmente se decide incluirlos pese a que su labor editorial fue compleja, primero por la dificultad de entender el tipo de letra, segundo por los ajustes de ortografía y redacción necesarios por el alemán de la tercera década del siglo XIX y, tercero y último, el manejo de los distintos comentarios en los márgenes, distintas versiones e incluso partes en que había páginas faltantes.<sup>69</sup>

Los tres textos son producto de las notas preparadas por Dilthey para dos periodos de enseñanza sobre cuestiones pedagógicas (Luzuriaga, 1965:7-9).<sup>70</sup> De ahí que el punto de partida haya sido la exigencia de su enseñanza:

- 1) En la Universidad de Breslau impartió los cursos “Historia de la pedagogía con aplicación de la psicología a su elaboración sistemática” (verano 1874), “Historia de la pedagogía y bases de su sistema” (inverno de 1874/75) e “Historia de la instrucción pública (o sistema educativo) de Prusia” (inverno 1878/89); y
- 2) Los cursos “Historia y sistema de la pedagogía” y “Aplicación de la psicología a la pedagogía como complemento del curso de psicología” impartidos en la Universidad de Berlín en el periodo de 1884-1894. En este último año dejó la cátedra de pedagogía, la cual, junto con la de psicología, pasan a manos de Carl Stumpf y Friedrich Paulsen<sup>71</sup> (Luzuriaga, 1965:9). A estos cursos corresponden los manuscritos de la publicación del tomo IX de sus *Escritos*, siendo reelaboraciones del periodo de los cursos en la Universidad de Breslau.

Para el propio Dilthey estas conferencias o cursos sobre pedagogía tenían una gran relevancia por dos motivos. El primero de ellos es el gusto personal, pues él las ubica entre sus predilectas: “estas lecciones han sido para mí en cierta consideración, desde hace muchos años, las más preferidas de mis cursos” (Dilthey, 1968:9). El segundo es, sin duda, que encuentra en la pedagogía un campo fértil para el desarrollo del conocimiento

---

<sup>69</sup> Véase el apartado “Anmerkungen (Notas)” de Bollnow (1934:232). En éste se mencionan los cambios y formas en que los apuntes de Dilthey fueron organizados para darle coherencia al libro.

<sup>70</sup> Datos que Luzuriaga explica haber tomado del prólogo de Bollnow de la edición de 1934.

<sup>71</sup> Ambos autores serán importantes para el desarrollo de la psicología en Alemania. Por ejemplo, cabe destacar que Stumpf fue profesor de E. Husserl bajo cuyo cargo obtuvo su habilitación como *privatdozent* en la Universidad de Halle.



histórico-social ya que, como haré notar, todo el desarrollo de su perspectiva histórica y de la vida no sólo permea su reflexión sobre la educación sino ante todo, hace pasar a esta última como un claro ejemplo de la manera en que la vida anímica se encuentra articulada teleológicamente.

Aunado a lo anterior, cabe decir que Dilthey se siente autorizado para tratar con temas educativos dado que, para él, la experiencia en la enseñanza que posee y deberían poseer todos los que pretendan hacerlo “es imprescindible para el trato riguroso y fructífero de los problemas pedagógicos” (Dilthey, 1968:9). De ahí que los “genios pedagógicos” sean para Dilthey los que sienten un profundo sentimiento de amor por la educación de los niños y del hombre, en contextos cuyas complicaciones les plantearon los retos más diversos a los que hicieron frente por la intención de formar. Rango entre los que considera a “Sócrates, Platón, Abelardo, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Herbart” (Dilthey, 1965:60).

Pero para introducirse en los textos e ideas sobre educación de Dilthey no sólo es necesario reconocer que surgen en el marco de su enseñanza, sino ante todo que ésta estaba dirigida a la formación de docentes. Este punto es el que desarrollo a continuación.

## *1.2 La formación para la enseñanza como finalidad*

Los documentos de Dilthey están dirigidos a la formación docente en un ámbito universitario para la enseñanza de materias específicas. La contextualización institucional del tipo de plan de formación docente en el que Dilthey se encuentra, en la Alemania de su época, particularmente se da en Berlín por ser el lugar en el que desarrolla las ideas que nos llegan con los textos *Historia de la pedagogía* y *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. El plan de formación de docentes y todo el ámbito académico universitario sólo se comprende a partir de que, en 1810, Wilhelm von Humboldt, director de la Sección de Culto y Enseñanza del Ministerio del Interior de Prusia, reestructura el sistema de enseñanza alemán, a partir de dos elementos: 1) la creación del *Gymnasium* –Gimnasio– (bachillerato humanístico) y 2) la fundación de la Universidad Investigativa de Berlín,<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> El primer rector de la Universidad, en 1811 fue Fichte, mientras que otro candidato a ocupar el cargo era Schleiermacher. Este último se encontraba muy de cerca del proyecto de la Universidad de Berlín, de hecho, el 1809, W. von Humboldt creó una “Diputación científica” para discutir todos los elementos sobre educación que fueran pertinentes tomar en cuenta y reestructurar, de la cual Schleiermacher fue el segundo director. Incluso, se les conoce a Humboldt, Fichte y Schleiermacher como fundadores de la universidad (Martí, 2012).

puesto que su modelo se extendería a todas las universidades alemanas –de Europa e incluso América–. Pese a que ya se contaba con dos universidades en Prusia, la de Königsberg y la de Frankfurt an der Oder, la de Humboldt constituyó un parteaguas.

Es en el marco de estos dos cambios que se pensó la formación de docentes de enseñanza media superior para el Gimnasio (el cual cumple la función de propedéutica para el acceso a la universidad), con un sesgo científico desde el ámbito universitario, lo que posibilitó la creación de nuevas cátedras. Las cátedras que se abrieron fueron: “de Filología clásica, de Lingüística, Historia, Matemáticas y Ciencias (en la Universidad de Berlín) para formar los especialistas para el Gimnasio y procurar el desarrollo de estas ciencias hacia disciplinas independientes. [A su vez] Lecciones de Filosofía y pedagogía, que formaban parte de la cátedra de filosofía, complementaban la formación docente” (Müller, 1995: 173).

El último dato es de gran importancia para comprender el contexto desde el cual Dilthey impartió las cátedras a partir de las cuales se cuenta actualmente con textos de su autoría sobre educación: un programa de formación docente en donde la pedagogía figuraba en estrecha relación con la filosofía y era impartida por filósofos, al formar parte de la cátedra de filosofía.<sup>73</sup> La cátedra de Pedagogía, en la Universidad de Berlín, previamente la llegó a ocupar también Schleiermacher.<sup>74</sup>

Esta forma de las lecciones de pedagogía se extiende por gran parte de Alemania, así, por ejemplo, con muchos años de anterioridad, en la Universidad Königsberg, la cátedra fue ocupada por Kant<sup>75</sup> y Herbart. “Pues, al parecer, según explica Paul Natorp, se acostumbraba por aquel entonces en dicha universidad [Königsberg] que los profesores de

---

<sup>73</sup> Consúltase Müller (1995) para conocer los cambios introducidos en la formación docente en Alemania durante el siglo XX, entre otros aspectos, con la creación de las Escuelas Superiores de Pedagogía en 1920.

<sup>74</sup> Tanto Herbart como Schleiermacher intentan establecer las particularidades de una pedagogía como ciencia autónoma. Ambos recurren a la ética para ello. En el caso de Herbart desarrollo más adelante sus planteamientos. Por lo que respecta a Schleiermacher, de manera breve, en el marco de sus lecciones de pedagogía –de formación de maestros–, desarrolló una teoría de la educación desde la ética, particularmente sobre: “la educación en los distintos períodos de la vida, los problemas planteados, los medios educativos, los procedimientos empleados y la organización pública del sistema educativo” (Quintana, 2005: 194). Asimismo, gracias a su participación en el ámbito universitario berlinés, escribió sobre política educativa. Para una revisión a detalle de las ideas de Schleiermacher y su relación con el planteamiento de la Universidad de Berlín de Humboldt, revísese Martí, 2012: 76 y ss.

<sup>75</sup> Kant imparte sus lecciones de pedagogía en dicha Universidad durante tres semestres: en el de invierno de 1776-1777, en el de verano de 1780, el de invierno de 1783-1784 y de 1786-1787. El texto *Sobre Pedagogía* (2009) que se publica en 1803 –un año antes de la muerte de Kant–, es una recopilación de las notas de uno de sus alumnos, Theodor Rink, para la cual obtiene autorización de publicación. Herbart ocupa esa cátedra desde 1809 hasta 1833.

la Facultad de Filosofía se sucedieran alternativamente en el dictado de esa materia” (Caeiro, 2009: 7). Como expresé ya, Dilthey se va a relacionar con Kant a partir de su proyecto filosófico de manera crítica, lo cual también hizo con Herbart, especialmente por su forma de comprender la psicología. Con respecto a la pedagogía también establece linderos de contraste con las ideas de ambos como apuntaré.

A manera de encuadre, en la presentación de *Historia de la pedagogía* (1968), Dilthey no sólo reconoció a quiénes pretendía enseñar y en qué contexto, sino que dejó en claro el sentido del contenido de su curso: partir de la teoría pedagógica que les permitiera a los docentes enseñar la materia en la que se están especializando. Para este autor la formación del educador exigía dos cosas: 1) preparación (*Ausbildung*) pedagógica de la persona y 2) conocimiento científico de la materia a enseñar. Haciendo un diagnóstico de lo que había sucedido hasta su momento con la formación del educador en el contexto universitario consideraba que el segundo punto se había priorizado hacía ya mucho tiempo y que era necesario incluir el primero puesto que, un docente, una vez ejerciendo, se podía encontrar inmerso en problemáticas de carácter pedagógico: situaciones en las cuales resultaba inútil imitar los modelos de profesores de su época de estudiante. Si un educador carece de una formación pedagógica, no tiene elementos para dar solución a los problemas de una situación educativa compleja, esto genera en los docentes cierta aversión a la labor, pues “se siente especialista, no educador” (Dilthey, 1968:9). Domina su materia científica pero no así el modo de transmitirla. Si la formación se aboca sólo en el conocimiento de la materia a enseñar, se pierde de vista la preparación del docente para impartir dicho contenido y la solución de problemáticas inherentes al ámbito educativo.

De ahí que el propósito de las lecciones de Dilthey fuera dirigido a la formación en la parte teórico-pedagógica. En sus palabras, “un conocimiento de las experiencias que se han recogido en el curso de la historia de la instrucción, conocimiento de las teorías fundadas sobre esto, conocimiento de los postulados de la pedagogía que pueden ser establecidos. Así pues, su preparación pedagógica se divide en el conocimiento de la historia de la enseñanza y la teoría pedagógica” (Dilthey, 1968:9); dos campos de contenido de su enseñanza que trataré de ir abordando y discerniendo en los siguientes apartados.

## **2. La educación y la pedagogía para Dilthey: distinciones, historia, relaciones y crítica**

Como planteé con anterioridad, las ideas de Dilthey con respecto a la educación y la pedagogía se presentan en tres obras, de las cuales puede realizarse una exposición siguiendo la misma forma de presentación del autor o proceder según temáticas que permitan articular su pensamiento con el propósito de determinar una particularidad: su noción de pedagogía y la posibilidad de que ésta sea o no una ciencia del espíritu que recupere la fundamentación que él mismo llevó a cabo. Es la segunda opción la que he tomado.

### *2.1 Ejes temáticos sobre la educación y la pedagogía*

Pueden distinguirse con fines de análisis cinco ejes temáticos, los cuales guardan una conexión compleja gracias al intento sistemático y estructural de su propia propuesta con respecto a la pedagogía y la fundamentación de las ciencias del espíritu. Los ejes que desarrollo en este apartado consisten en: 1) la diferenciación entre la educación y la pedagogía así como la particular concepción de ellas, 2) la historicidad que se hace evidente en todo proceso educativo y sus consecuencias, 3) la educación en su vinculación –primordialmente vía la instrucción nacional– con el Estado, 4) la relación de la pedagogía con la filosofía, entendiendo a la primera como una alta expresión de la segunda y, por último, 5) las críticas a los planteamientos pedagógicos anteriores a él por pretender una ciencia pedagógica de validez general.<sup>76</sup>

#### 2.1.1 Educación y pedagogía: en torno a la formación

Una de las primeras distinciones en las ideas de Dilthey es la que realizó entre la pedagogía y la educación. Para él, la primera consiste primordialmente en una actividad, mientras que la segunda se trata de una teoría. En *Historia de la pedagogía*, lo menciona así: “una cosa

---

<sup>76</sup> Es necesario recordar aquí que las ideas precisas con respecto a cómo la pedagogía se constituye en una ciencia del espíritu las abordaré en el siguiente capítulo, por lo que aquí sólo expongo las ideas más representativas y conducentes a ello.

es la *paideia*,<sup>77</sup> la educación, y otra cosa la pedagogía, la teoría de la educación” (Dilthey, 1968:39). La educación en este autor posee las siguientes características:

- 1) Consiste en una actividad.
- 2) Se da de forma generacional –de adultos a menores.
- 3) Es planeada, lo que implica que es intencional.
- 4) Conlleva una finalidad de formación (*Bildung*) mas ella es medio y no fin en sí misma.
- 5) Es una función y necesidad de la sociedad.

En sus palabras, la educación es “la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo” (Dilthey, 1965:44). Se trata de la manera generacional en la que se procura obtener una perfección del hombre que está determinada históricamente según el fin de la vida de la época, “pues la educación no es en sí misma fin, sino sólo medio para el desarrollo de una vida anímica. O bien puede ser la expresión de un deber, ser, de una aspiración a un fin, en suma, de una tendencia de una voluntad que no está al servicio de ningún fin puesto más allá” (Dilthey, 1965:31), por lo que la educación es eminentemente una acción conforme a un fin que cumple la función de renovación necesaria en la sociedad gracias a la incorporación de las nuevas generaciones al plan de vida y su desarrollo. Por ende, la educación tiene o vehiculiza a la vez dos finalidades: “quiere procurar a los individuos un desarrollo valioso que les satisfaga y quiere ofrecer a las comunidades el grado máximo de rendimiento” (Dilthey, 1965: 55). De ahí que la educación tenga un vínculo demasiado estrecho con el terreno de lo social al que responde: por la finalidad de vida que persigue y en la cual hay que lograr que los individuos se formen buscando una repercusión en la comunidad.

Pero si bien la educación se define como proceso generacional, Dilthey aclara que se usa en sentido simbólico cuando se refiere a la educación que deriva, parafraseándolo, de una actividad con otra finalidad, como la del sacerdote, un jefe en el ámbito laboral a la vida misma que educa. Sin embargo, menciona que la primera definición expresa de forma

---

<sup>77</sup> La caracterización de *paideia* que aquí le imprime a la noción de educación, tiene que ver con la forma en que Dilthey recupera la época griega por su planteamiento íntegro de formación. Más adelante desarrollo la forma en que esta época es un parte aguas para ubicar la historicidad de la educación.

correcta el tipo de actividad que constituye la educación como un sistema cultural de acción formadora.

En términos de mayor concreción, Dilthey va a referirse a la vida familiar como una de las primeras instancias en que se da la actividad educativa, específicamente en la relación padres-hijos. Sin embargo, la familia no es una entidad aislada que pueda satisfacer por completo la educación que requieren los individuos en una sociedad, pues “se halla en una relación de dependencia respecto a la *comunidad local, el Estado y la Iglesia*” (Dilthey, 1965: 50). En estas últimas recae la responsabilidad de completarla. Siendo una condición determinante la división social del trabajo en dos aspectos. Primero, en la medida en que se da el surgimiento de la escuela como el centro para las acciones educativas y la configuración del perfil del maestro o educador como responsable del proceso. Segundo, la diferenciación de profesiones y la necesidad de que las escuelas respondan a su diversidad, creándose centros de enseñanzas particulares.

El educador aparece como actor principal a partir de la actividad educativa intencional fuera de casa para la comunidad y el Estado, esto es, en la instrucción pública. Y a pesar de que compara la relación que establece el educador con el alumno con “la que existe entre el estadista y la sociedad sobre la que actúa, entre el artista y el público que de él disfruta [...] éste [el educador o maestro] se halla condicionado por el alma en desarrollo sobre la que actúa” (Dilthey, 1965: 58). Es la vida anímica del individuo, con su respectiva teleología, la que por su exigencia de desarrollo marca la posibilidad de la acción del educador, condicionándola porque el tipo de desarrollo no se corresponde con el que se muestra en lo natural, no puede ser manipulado o direccionado artificialmente, sino que “solo es posible fomentar [...] alejar los obstáculos y aportar aumentos cuando se conoce las leyes de la vida anímica y se sabe utilizarlas como artista educador” (Dilthey, 1965: 59). Estas dos características del desarrollo refieren a la educabilidad o plasticidad<sup>78</sup> que Dilthey reconoció atinado del planteamiento de Herbart (del cual escribo más adelante), como un

---

<sup>78</sup> El término usado por Ímaz para la traducción del texto de Dilthey (1954) es el de plasticidad, mientras que Luzuriaga utilizó tanto educabilidad como plasticidad en el texto de *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (Dilthey, 1965). Por otro lado, el mismo Luzuriaga en la traducción de los textos de Herbart (193?, 1935) utilizó el de educabilidad, colocando al lado de éste, además los de ductilidad y plasticidad. Aunado a ello, el término con el que Benner (1998) se refiere a esto en su texto sobre la tradición alemana es el de maleabilidad.

“concepto que expresa un hecho de experiencia sumamente complicado” (Dilthey, 1965: 58).

La educación, desde la familia hasta la escuela, posee la exigencia de conciliar las aptitudes psíquicas del individuo, su finalidad de vida, así como las profesiones para el rendimiento máximo no solo a nivel familiar sino colectivo amplio, en la nación.<sup>79</sup> La educación se da además en distintas instituciones sociales, bien para los no adultos como para los adultos. Es aquí donde Dilthey introduce el término formación (*Bildung*), y lo entenderá como “la función de todas las instituciones de la sociedad humana, puesto que todas, al fin, coactúan para dar a los individuos su configuración más elevada” (Dilthey, 1965: 45). Entiende por formar “toda actividad que produce la perfección de los procesos en un alma. *Formación*, todo género de perfeccionamiento de tal alma. Según esto, aquélla es considerada aquí como un fin en sí” (Dilthey, 1965:45).

Este mundo social y espiritual en el cual crece el individuo no es ninguna camisa de fuerza que ahogue la personalidad del individuo. Todo lo contrario. Un hondo afán pedagógico, tan hondo que hizo dar a Dilthey durante 40 años de su vida académica cursos de pedagogía sistemática y de Historia de la pedagogía, le llevó a entender la educación como la formación de la personalidad, más allá de la socificación del grupo y del moldeamiento del espíritu objetivo. En el análisis del vivir y en la propia comprensión encontró que el individuo tenía un valor en sí mismo en el mundo espiritual, el único valor que puede establecerse sin duda alguna (Roura-Parella, 1948:203-204).

Dilthey utiliza el término alemán *Bildung* cuya conexión con el de «cultura» está en la misma palabra (Gadamer, 2005: 38-48); y para comprender su sentido hay que apelar a toda una tradición, pues la definición del término está determinada históricamente, así como lo estará su contenido como finalidad. “Dilthey, que podría haber utilizado también la palabra *erziehen* –educar– prefiere la tan expresiva de *bilden* –formar– de uso mucho más corriente para designar las actividades pedagógicas en alemán que “formar” en español” (Ímaz, 1954:333). Pero además el propio autor aclara que “toda actividad que trata de obtener la perfección de los procesos y de sus enlaces en la vida psíquica consiste en

---

<sup>79</sup> Se trata aquí de la división que se establece en el sistema de enseñanza alemán, en el cual la educación secundaria está dividida en dos escuelas, el Progimnasio y la escuela Real, la primera como estudio previo al Gimnasio, institución dirigida al estudio humanístico y el Instituto Real, dirigido al conocimiento científico-técnico. En lo que Dilthey encuentra un avance en su época gracias a la división y a su vez articulación entre las escuelas realistas y las humanistas (Dilthey, 1965:55), pues a la vez que se atiende la particularidad de la división profesional, se encuentran vinculadas.

“formar” (*Bilden*) y es “formación” (*Bildung*) la perfección ya obtenida” (Dilthey, 1954:333), por lo cual la decisión de su uso no es arbitraria, sino que se corresponde con la forma en que se articula la teleología de toda la vida y cómo la educación se incorpora para su consecución. Entonces, “el concepto de “formación” cobra un contenido más profundo” (Dilthey, 1954:334), tiene que ver con los fines en sí mismos que el hombre posee para sí, donde se conjugan sentimientos, pasiones, saberes, etc. La educación, por su parte, “no es un fin en sí mismo sino que sirve de despliegue de la vida psíquica” (Dilthey, 1954:326) en la búsqueda del cumplimiento de su finalidad que incluye un ideal de formación.

La misión de la educación es el desarrollo del individuo por un sistema intencional de medios hasta el estado en que aquél pueda alcanzar autónomamente su destino. Por tanto, y conforme a toda experiencia sobre el destino humano, el último fin de toda educación es el desarrollo de la afectividad (*Gemüt*), de la voluntad y de un mundo de ideas en el individuo. Quiero designar lo que la educación persigue, con la expresión “ideal de formación”. Éste se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depender del ideal de vida de aquella generación que educa. Al mismo tiempo está condicionado por el estado de esta generación el sistema de medios por los cuales la educación se realiza (Dilthey, 1968:14).

Es así que la educación se conforma como un sistema cultural y la pedagogía como el conocimiento de dicho sistema. Para constituirse como tal, la pedagogía debe desarrollar los dos siguientes elementos: 1) la teoría pedagógica como el contenido teórico que se puede derivar de las acciones educativas y 2) la historia de la enseñanza, que marca el registro temporal en que se llevó a cabo la educación en formas diferenciadas. “Una teoría pedagógica no consiste únicamente en reflexiones y reglas sobre la técnica de la educación, sino que surge sólo cuando se ha intentado determinar por la reflexión el fin educativo, y por tanto sólo cuando sufre una conmoción. La conciencia de ese fin” (Dilthey, 1968:73); la historia de la enseñanza que da la pauta para comprender la educación y la formación de distintas épocas. Esto lo sitúa de manera distinta frente al problema pedagógico, ya que no se queda en las técnicas y medios; de los que hablará la didáctica del siglo XVI.

Encuentro que la diferenciación entre la educación y la pedagogía es básica, pero que conlleva otras distinciones, como con respecto a la formación –como ideal–, la técnica de la educación, propia de la enseñanza, la didáctica, que viene a ser una puesta en claro de las formas eficientes de los medios y las técnicas de un sistema de enseñanza, y la teoría pedagógica, que es un componente de la pedagogía junto con una parte histórica.



Pero, ¿cómo se podría definir a la pedagogía? Dilthey tuvo claramente una concepción de la pedagogía que tiende a reducirse a una parte docente por la contextualización de su enseñanza. En ese sentido, marcó que si la educación se convierte en una necesidad social por la función que cumple de incorporación y adaptación de los no adultos, la ciencia que corresponde a esta problemática es la pedagogía. En sus palabras: “así surge en la sociedad, de una parte, el problema de la regulación de la conducta del adulto, cuya ciencia es delimitada como política, y de otra, el de la cultura o educación del no adulto, cuya ciencia es determinada como pedagogía” (Dilthey, 1965: 55).

Sin embargo, Dilthey se cuestionó si la pedagogía es, o puede ser, una ciencia. Ese es el problema al que esta tesis apunta en el próximo capítulo, ya que las posibilidades para que se considere ciencia tendrán que pasar a la luz de una reflexión que combine la fundamentación de las ciencias del espíritu con respecto a la pedagogía como conocimiento de un sistema, el de la educación. Los cuestionamientos giran en torno a si la pedagogía es una ciencia y de qué tipo tendría que serlo estando sometida a la propia historia de los ideales de formación y la historicidad de las actividades de educación. El primer punto necesario de abordar para comprender la labor de la pedagogía es reconocer, por tanto, la historicidad de la educación, el sistema de la cual se constituye como su conocimiento.

### 2.1.2 Historicidad de la educación e historia de la pedagogía

Estableciendo una relación entre la historicidad de la vida y lo que sucede en el plano educativo específicamente europeo –respondiendo precisamente a su propio contexto histórico–, como nos lo hace ver *Historia de la pedagogía* (1968), Dilthey delimitó dos elementos que determinan el desarrollo de la educación:

- 1) El ideal o fin de formación que, según el pueblo y generación en que se localice, dependerá del ideal de vida. Desde este punto se habla de una educación nacional.
- 2) Los medios y la técnica educativa, que dependen del desarrollo científico y por el cual puede hablarse hacia el siglo XVII de una pedagogía en tanto ciencia de la educación, a partir del camino abierto por Comenio de una fundamentación de la didáctica.

El primero de los puntos nos perfila la historia de la educación, que puede dividirse en tres grandes etapas y el segundo el sistema de la pedagogía –que va a coincidir con la última etapa. Las tres etapas son:

- 1) Los pueblos clásicos griegos, romanos y el cristianismo primitivo;
- 2) La Edad Media, el Humanismo y la Reforma.
- 3) El siglo XVII en que se logra una fundamentación de la didáctica.

De cada uno de los pueblos de las dos primeras etapas diferencia una época heroica y otra cultural por el peso hacia la educación física y la formación integral del hombre para la guerra y lo político (la primera) o hacia la industria, el comercio y lo científico (la segunda). La última etapa (siglo XVII) es la que corresponde plenamente al desarrollo de medios y técnicas educativas por lo que le merece mención aparte.<sup>80</sup>

*Historia de la pedagogía* (1968) relata la forma en que en los ideales de la educación fueron cambiando conforme a las circunstancias políticas, culturales y sobre todo científicas. Por su parte, *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (1965) presenta un repaso de esto en función de lo sucedido con dichos ideales históricos. Según Dilthey, lo humano, el espíritu, la vida, es inconmensurable, siendo sólo lo científico, el avance de la ciencias, de lo que podría hablarse como un progreso continuo. De manera que hay dos elementos para el desarrollo de la historia de la enseñanza. Por un lado eso efímero que es la vida anímica con el sistema cultural específico de un pueblo que causa y, por el otro, la ciencia, misma que es la base del progreso de la educación.

Cabe decir que Dilthey no pasó por alto las particularidades de cada estirpe, sino que trata de delimitar los rasgos comunes a un pueblo o nación, por la analogía entre los hombres mencionada en el capítulo anterior. De ahí que pueda hablar en términos abstractos de épocas tan amplias o de pueblos tan diversos a partir del motivo principal que encuentra como el ideal de educación.

Por lo tanto, lo primario es una constitución determinada de la vida del pueblo, de la que surgen las condiciones, las necesidades y los ideales; con estos tres factores se constituye

---

<sup>80</sup>En la versión en español, traducción de Luzuriaga, del texto *Historia de la pedagogía* (1968) se incluye un apéndice sobre la educación en el siglo XVIII en la época de la ilustración alemana, así como bajo el sistema de enseñanza prusiano.

una educación determinada. Después ésta reacciona sobre la constitución de la vida nacional, y sólo entonces surge la forma de la acción recíproca entre la constitución de la vida nacional y la educación, que se continúa en lo sucesivo hasta que se presenta la influencia modificadora de otros pueblos (Dilthey, 1968:60).

Dilthey comenzó el trayecto con la educación griega, la cual estaba caracterizada por el concepto de *paideia*, que abarca tanto la formación cultural como la instrucción (según ciertos contenidos) acordes a un espíritu estatal (los ejemplos son Pitágoras, Platón y Aristóteles). Es por esto que la *paideia* “explica positivamente cómo la educación es primeramente en su *ethos* un producto del espíritu total de un pueblo y con éste crece, florece y muere” (Dilthey, 1968:22), pues la educación y la pedagogía estaban en estrecha relación con la política y constitución del Estado –se preparaba al individuo para su adecuada participación o papel dentro de éste. Pero fue también en Grecia que comenzó la relación de lo educativo no sólo con lo político, sino con lo científico a partir de las instituciones escolares en que se organiza la labor científica, tales como la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles. Además, según Dilthey, con Platón se prestó atención a la psicología, pues es éste quien determinó los tres estados del alma como disposiciones de la vida anímica.

Después, la *paideia* se acercó cada vez más a una finalidad de instrucción erudita, encontrándose con mayor claridad la diferencia entre su época heroica y su aproximación a otra época en la que el conocimiento científico va a determinar el rumbo de la educación. Para Dilthey fueron profecías los planteamientos de Platón con respecto a un sistema de instrucción, establecido a partir de las clases políticas, y Aristóteles referidos a lograr mediante la educación determinados actos de los ciudadanos. Esto se explica porque “los retóricos vencieron. En ellos triunfaron los intereses vulgares del público, como no podía menos de ocurrir en un sistema de enseñanza privada. Así ha llegado a nosotros los modernos desde los clásicos, el ideal del orador, transmitido de los escritos de Cicerón y Quintiliano a los pueblos modernos, en el fondo el ideal de Gorgias acomodado al *bon sens*” (Dilthey, 1965:12-13).

En la época romana dominó “la voluntad contenida en la disciplina que sólo encuentra estimación en su utilidad para el bien común” (Dilthey, 1968:59). Aunque llegó el momento en que “se separa en la nación, del pueblo, una clase de eruditos. El fin de esta formación cultural superior (*humanitas*) fue como en Grecia el dominio político-militar”

(Dilthey, 1968:66), hasta ser independiente de la formación cultural de toda nación por las finalidades mercantiles y fines prácticos de aprender no sólo latín, sino también griego en las escuelas. El progreso de la ciencia permitió un progreso en la forma de enseñanza de dichas lenguas a partir del análisis gramatical. La irrupción de la cultura griega en la romana es lo que determinó la necesidad de pensar y reflexionar sobre los asuntos educativos en la época. Las formas en que debía enseñarse cada una de las lenguas, su ordenamiento, los materiales, etc. Dilthey abordó sobre todo a Cicerón para la explicitación de esta época en Roma y el ideal de formar un orador político.

En la época imperial romana, por su parte, las instituciones de enseñanza se arraigaron y se comenzó “desde Julio César a establecer un sistema de educación del Estado” (Dilthey, 1968:77). Pero la teoría de la educación en esa época se deslindó de la ciencia política, de manera que “la pedagogía no resolvía el problema puesto a sus pies de justificar teóricamente la dirección de la administración a un sistema de instrucción pública” (Dilthey, 1968:93). Los temas pedagógicos fueron abordados desde las partes más técnicas y metodológicas, como el caso de Quintiliano. “Este desplazamiento del objeto de la pedagogía subsistió desde entonces, sin haber sido superado hasta nuestros días” (Dilthey, 1968:93).

En este trayecto histórico, Dilthey situó después la forma en que la irrupción del cristianismo hace que en el lugar del Estado se coloque a Dios y su reino como el eje rector de la educación, logrando con ello el establecimiento de una educación para la individualidad más que para una nación. Ahora bien, en la Edad Media, adquirieron peso la retórica y las ciencias particulares divididas en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica – o lógica) y el *quadrivium* (la aritmética, la música, la geometría y la astronomía); “nunca ha visto Europa una enseñanza tan unitaria [...] dotada de enorme poder, influyó irresistiblemente con el predominio de la formación cultural” (Dilthey, 1965:13). Y va a ser hasta el Renacimiento que “la misión de la educación del individuo fue separada de la del Estado; nació la ilusión de que hay conceptos psicológicos y pedagógicos independientes del ideal de vida y de las leyes de la Nación” (Dilthey, 1968:25) para buscar la formación del individuo en sí mismo. Es hasta el siglo XVII, con Comenio, que nació la didáctica, pues “él ha descubierto los grandes principios de una metodología general de la enseñanza: hay una marcha natural del desarrollo de nuestra inteligencia mediante la instrucción”

(Dilthey, 1965:15) y esto hizo que se pensara en un orden natural que debía regir lo educativo. Esto es, un sistema natural que explica lo social y es “dirigido por el ideal de las ciencias de la naturaleza” (Dilthey, 1965:15).

Posteriormente “las ideas morales dominantes en el siglo XVIII le inspiraron [a la educación] su meta, según lo cual lo valioso a través de todo el alboroto de la historia de la sociedad es la ilustración del individuo. Este principio se presentó como una verdad absoluta y universal, pero no era más que la expresión de la mentalidad del siglo XVIII” (Dilthey, 1954:324). Se trata de la formación de un hombre culto, ilustrado, que pueda hacer uso de su propia razón. Como bien lo expresa Kant en el texto “¿Qué es la ilustración?” (1979: 25): “¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón!: he aquí el lema de la ilustración”; quien no lo haya hecho se encuentra en estado pueril, de incapacidad. Y será en el transcurso de este siglo que se dará el movimiento de la didáctica científica hacia una pedagogía científica, pasando por Locke, Rousseau y su *Emilio*, los experimentos pestalozzianos y de Fröebel hasta lograrse propiamente con Herbart; proceso “acompañado por el crecimiento de la psicología empírica que permitió establecer coordinación en las experiencias” (Dilthey, 1965:17). Es en este trayecto que “un enorme entusiasmo por la experiencia pedagógica, elevada a ensayo pedagógico, se apodera de los hombres. Los cursos sobre pedagogía de Kant son la expresión clásica en la teoría de esta pedagogía experimental” (Dilthey, 1965:16).

Aquí conviene que recupere el texto *Sobre Pedagogía* de Kant (2009), el cual justamente instauró la posibilidad de una pedagogía como ciencia y va a configurar el punto de partida de la tradición alemana de pedagogía. Más allá de la clara influencia de Rousseau que se encuentra en el texto kantiano, su importancia radica en que plantea la necesidad de que la pedagogía pase de un estado mecánico a uno científico ya que, de no ser así, se perdería todo lo que se fue edificando en la educación de la humanidad; pérdida que sería invaluable para la educación que se transmite generacionalmente en el seno de una cultura, pues es la que hace al hombre humano. En sus palabras:

La pedagogía tiene que llegar a ser un estudio; de lo contrario no se puede esperar nada de ella, y el que ha sido echado a perder por la educación, educa no más a los otros. El mecanismo en el arte de educar tiene que transformarse en ciencia; pues si no nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra. (Kant, 2009:37)

La pedagogía para Kant, en ese sentido, tenía que existir como un estudio de carácter científico que recogiera lo sucedido en el terreno de la experiencia educativa, permitiendo un reconocimiento generacional. Esta teoría de la educación constituye “un magnífico ideal y [...] no se tiene que considerar la idea ya, de buenas a primeras, quimérica, ni desacreditarla como si fuera un bello sueño, por más que se presenten obstáculos para su ejecución” (Kant, 2009:32-33).

Con las ideas anteriores, este autor abrió la posibilidad de convertir a la pedagogía en una teoría científica para reflexionar sobre la educación física (referida a los cuidados y la disciplina) y la práctica (moral). Dicha teoría debía, desde una concepción teleológica con base en principios y establecimiento de fines, coadyuvar al perfeccionamiento de la humanidad. Un reflexionar de manera “ideal”<sup>81</sup> sobre la educación que, aun cuando no se encontrara en la realidad una constatación de ello, sería correcta y verdadera. Así, se dio una pedagogía cuyos motivos científicos y racionales se establecieron a partir de una fundamentación eminentemente filosófica —idealista— de carácter ético y moral, lo cual conformará el nodo en torno al que continuó Herbart.<sup>82</sup>

Herbart, una vez habiendo suplido a Kant en su cátedra de pedagogía en la Universidad de Königsberg, ofreció una sistematización y fundamentación científica de la pedagogía. En su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*,<sup>83</sup> dicha fundamentación es presentada desde la ética, la cual muestra el fin de la educación, y la psicología, a la cual le corresponde mostrar los medios y los obstáculos de la educación (Herbart, 193?: §2). Para Herbart, “la primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual sean determinadas *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas” (1935:59). La ética, por su lado, es pensada como objetiva, el lugar en que las voluntades se

---

<sup>81</sup> Pensando en términos de la idea fundamental kantiana que se define como: el “concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” (Kant, 2009:33).

<sup>82</sup> Hay una primera etapa de una pedagogía sistemática al que Dilthey le va a reconocer valor, se trata de los trabajos de Trapp, Niemeyer y Schwarz, cuya pedagogía se basa en la experiencia y “adquiere sólo conexión y sentido profundo en las experiencias pedagógicas mediante la psicología empírica, y en segundo término mediante la lógica, la política, etc.” (Dilthey, 1965:18). Ellos, de alguna manera, estaban advertidos de las dificultades de una deducción a partir de la ética y la psicología (lo que intenta Herbart) y este es un gran mérito que Dilthey les reconoce. Sin embargo, quedaron relegadas por la insatisfacción científica a la que conducían por lo anterior.

<sup>83</sup> Obra que es una “continuación de la «Pedagogía general» hecha después de muchos años de publicada ésta” (Luzuriaga, 193?: 5). Para ser exacta, la obra *Bosquejo para un curso de pedagogía* se publica originalmente en 1835 mientras que el de *Pedagogía general derivada del fin de la educación* se publica en 1806. Es el *Bosquejo* la única obra de Herbart que Dilthey cita y menciona en su obra *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (1965).

hacen reales, es decir, en tanto filosofía práctica. Asimismo, marcó “la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, ya porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia, ya porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de la experiencia concebida rectamente por la metafísica” (Herbart, 193?: §2).

Según el autor, la pedagogía general puede exponerse siguiendo dos formas: 1) a partir de tres conceptos “capitales”: gobierno, instrucción (que conformará la didáctica) y disciplina y 2) por los grados de edad. Esta segunda sirve sólo para las particularidades y “consideraciones especiales” (Herbart, 193?: §44). Aunado a lo anterior, en el texto “Teoría y práctica en la pedagogía”,<sup>84</sup> Herbart distinguió a la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación. Para él, la ciencia requiere “deducir enunciados desde sus fundamentos; pensar filosóficamente. El arte exige actuar permanentemente, en concordancia sólo con sus resultados” (1990: 60). Por esto, cualquier ciencia que se precie de ser tal, tiene que proceder por deducción, encontrando en el pensar filosófico fundamentos. El arte, por su lado, está supeditado a la acción y los resultados de ésta.

Para Herbart la pedagogía, en la cual se ancla la definición de ciencia, hay que distinguirla, en primera instancia, de la educación, en la que, en todo caso, se puede hablar de arte exactamente en el momento de las acciones educativas concretas. Como ciencia, a la pedagogía le corresponde deducir, esto es, pensar filosóficamente, desde la ética y la psicología. La posibilidad para una pedagogía de carácter científico se ofrece teniendo como fuente y campo de acción a la experiencia para deducir de ella la disposición psíquica y moral pertinente para la *educabilidad* del hombre. Con este término, *educabilidad*, se designa la posibilidad de que el hombre sea educado, un postulado básico para situar la pertinencia de la educación. Esta idea será la única cuestión que no criticará Dilthey a este autor como ya se mencionó (Dilthey, 1965).

Sin embargo, dicha *educabilidad* en Herbart empata con la virtud, “idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente” (Herbart, 193?: §8), como el fin pedagógico, conduce a una formación de la voluntad para el terreno de la moralidad (esta es la *educabilidad* propia del hombre que tiene que pensarse como meta desde la ética). La virtud es entendida aquí como una libertad interior, pero que se compone

---

<sup>84</sup> Uno de los primeros textos de Herbart al iniciar su docencia cuando tenía 26 años. Se trata de un fragmento traducido por Ingrid Müller, que data de 1802 (Müller, 1990: 62).

de idea –juicio estético– y la voluntad –para la moralidad. No obstante, y es preciso marcarlo, la educabilidad es limitada: “la indeterminabilidad del niño se halla limitada por su individualidad. La determinabilidad por la educación está limitada, además, por las circunstancias de la situación y del tiempo” (Herbart, 193?: §4). Hay, pues, límites racionales, situacionales, temporales e individuales que habrá que tomar en cuenta. Esta *educabilidad* irá dirigida a la observación del desarrollo corporal del individuo y de las facultades.

Las ideas de Herbart fueron seguidas por varios autores, entre ellos Waitz. La aportación, según Dilthey, de estos autores es básicamente “haber así fundamentado de un modo psicológico más profundo la didáctica del siglo XVII” (Dilthey, 1965: 22). Pero el mismo Herbart dirá en su *Pedagogía general*: “transcurrirá mucho tiempo antes de que la poseamos [una psicología científica que determine *a priori*], y mucho más aún antes de que podamos exigirselo a los educadores” (1935:59).

Por otra parte, siguieron los desarrollos de Alexander Bain, quien en 1879 “publicó en París un libro pionero titulado *La science de l’éducation*, fundamentado filosóficamente en los principios positivistas de Augusto Comte, en lo que parecería un embate nacionalista galo a la ciencia alemana” (Marín, 2004: s/p) y Herbert Spencer (de quien desarrollo ideas principales en el último eje). Ambos, con una perspectiva utilitarista, determinaron la educación. A estos autores Dilthey dirigió sus críticas, como haré explícito en el eje alusivo a los sistemas pedagógicos pretendidamente universales.

Esta historia de la educación (y a su vez de la historicidad inherente a su finalidad) ha conducido, por lo visto, a la historia de la pedagogía. Ambas poseen historia, en el entendido de que ambas refieren a dimensiones distintas, una a la práctica y la otra a lo teórico. Ahora bien, la historia de la pedagogía que realmente se precie de ser tal, a consideración de Dilthey (1968: 14), tendría que aún desarrollarse y abarcar:

- 1) Historia de la situación de la enseñanza en el sistema administrativo.
- 2) Historia de la organización de las escuelas.
- 3) Historia del contenido y métodos de la instrucción bajo influencia directiva de las ideas y teorías pedagógicas.



Esto se debe principalmente a que los medios por los cuales se realiza la educación deben pensarse en función del sistema cultural y, en esa medida, como producto de un sistema administrativo propio de la institución eclesiástica, del Estado o de las comunidades municipales. Conjuntamente, si bien desde Platón se “han desarrollado también las primeras teorías de la pedagogía. [...] sólo en el siglo XVII se colocó un fundamento seguro, y por eso sólo desde Locke revela la historia de la pedagogía un progreso seguro” (Dilthey, 1968:19), pues “la pedagogía recibió de la metodología y la antropología de los siglos XVII y XVIII la regla para la educación del individuo, en el sentido de que la marcha había de ser de la intuición al concepto, de los hechos a las abstracciones” (Dilthey, 1954:324).

Dado que el conocimiento científico positivo desarrolla el control de situaciones a partir de las cuales encontrar homogeneidades para el establecimiento de leyes que permitan el logro o consecución de efectos previsibles, la actividad humana se modifica. En el caso de la educación, el conocimiento científico da la posibilidad de encontrar las técnicas más eficaces para su cumplimiento. En ese sentido, la ciencia ha llevado a ampliar los sistemas pedagógicos; lo que se realizaba por una transferencia simple y unidireccional de la labor educativa se pasa a una preparación científica en la técnica. Esto explica que los sistemas de instrucción pública, es decir, “la suma de instituciones que sirven exclusivamente para la educación de la juventud” (Dilthey, 1965:135) fueran cada vez mayores y que se pueda hablar de un progreso continuo de la educación por el propio progreso de las ciencias. “La educación se sirve de todo el progreso de las ciencias para poner a disposición del individuo, en el lugar que le corresponde y para la actividad que le es más adecuada, la técnica científica más perfecta” (Dilthey, 1968:19).

El momento culmen al que se dirige esto es hacia la reflexión científica de la educación. Pero la educación tendría también como misión equilibrar entre lo conservador del sistema cultural y el desarrollo científico que viene a trastocar las costumbres “en el equilibrio armónico de ambos factores se halla el fin de la verdadera educación de nuestra generación” (Dilthey, 1968:20).

### 2.1.3 Educación y Estado

Como aclaré en un principio, si bien la educación inicia y compete a los padres en la vida familiar, ésta no se agota en ella, pues la familia no es una instancia aislada, sino que se

encuentra en estrecha relación con la comunidad, la Iglesia y el Estado. Estas tres instancias completan la educación de los individuos.

La participación del Estado se da en dos momentos: normando la actividad familiar con respecto a la educación y segundo, con la organización externa de la sociedad principalmente en los centros de enseñanza. Del primero, el Estado establece la obligación de los padres a dar educación a sus hijos asegurando “al niño frente al peligro de que sus energías sean explotadas para el trabajo y el beneficio del padre” (Dilthey, 1965: 50). Sin embargo, las formas particulares en que el Estado participará en la formación, así como toda instancia de la organización externa, se darán a partir de las características de dicha organización en un tiempo y espacio determinados.<sup>85</sup>

Es un hecho que la educación tiene una raigambre política importante. La necesidad de pensar la educación como un hecho histórico hace que no puedan desconocerse las particularidades que adquiere la direccionalidad de la educación en función de un proyecto de nación y Estado. Por ello Dilthey dedicó una buena parte de sus trabajos sobre educación a pensar el sistema educativo prusiano. Un ejemplo suyo de la relación educación-Estado, representado por el poder del gobernante, es la que relató utilizando la figura de Federico II el Grande (1712-1786), en primera instancia por la *Academie des Sciences et Belles-Lettres* fundada por él, institución que respondió por completo a sus ideales, a su vínculo con el espíritu francés y a su interés ilustrado.

[...] la historia de la nueva Academia es ante todo la historia de Federico, la historia de los planes e intentos de su política cultural y la historia de su personalidad, del mismo modo que vemos proyectarse sobre la sociedad precursora de la Academia la personalidad del pensador universal que la fundó. Ejemplos como éstos revelan la importancia de los grandes espíritus que son a la par organizadores para la vida de su pueblo. (Dilthey, 1945b: 125).

Como se puede observar, la organización de la vida en sociedad de carácter externo a la que aludí en el capítulo anterior tiene en el Estado uno de sus principales responsables. Es a través de Federico II que se logran comprender los cambios de la educación y la pedagogía

---

<sup>85</sup> Para hacer más claras las diferencias con respecto al tipo de participación dependiendo de la organización externa de la sociedad, Dilthey recurre a un ejemplo de desarrollo histórico, mencionando que en la época clásica había un predominio patriarcal que dejaba en las manos de los padres una total jurisdicción con respecto a la educación de los hijos, con el cristianismo será la instancia divina a través de la Iglesia a quien le compete y no es sino hasta la constitución de los Estados modernos que la figura del Estado interviene en asuntos educativos propiamente pero asumiéndose como complementaria a las dos instancias anteriores (Dilthey, 1965).

en el siglo XVIII ya relatados, a partir de las instituciones y formas de concepción. Particularmente en los siglos XVII y XVIII Dilthey ve una influencia directa del Estado en materia educativa. El papel que adquiriría el conocimiento era crucial para sostenerlo y generar su progreso. Evidentemente los ideales de la Ilustración se encontraban presentes. “Este estado veía en la enseñanza el instrumento para elevar el nivel de su prosperidad material y para robustecer su poder. [...]Al mismo tiempo, el estado absoluto veía en la educación –y con ello no hacía más que proseguir la labor de la antigua iglesia protestante el medio de robustecer su fuerza moral” (Dilthey, 1945b: 178).

Esto explica que el esfuerzo se haya conducido, sobre todo, a los métodos de enseñanza y la estructura organizativa escolar (interna y externa). Dilthey pensó aquí tanto en Comenio como en personajes importantes en Alemania. Tal es el caso de Johann Julius Hecher (1707- 1768), un educador alemán quien lleva a cabo todas las gestiones para la fundación de la escuela técnica. La división entre ésta y la escuela humanística es un punto de avance que encuentra Dilthey, ya que se corresponde con la división social del trabajo y para la época de la que él mismo habla.

Por otro lado, el *Emilio* de Rousseau encontró en Alemania un campo fértil pues “había príncipes y ministros que no se inspiraban ya exclusivamente en los criterios de utilidad económica, sino que reconocían el derecho de la personalidad humana a desarrollarse, padres de familia que querían hacer de sus hijos hombres, filósofos como Kant, impulsados por el sentimiento de la dignidad del hombre y animados por el entusiasmo de la cultura humana” (Dilthey, 1945b: 179). Sin embargo, Federico el Grande va a manifestarse en oposición a Rousseau, marcando que es necesaria la instrucción de la nación por parte del Estado para alcanzar el mayor grado de rendimiento y no quedarse como “diamante en bruto” o “ignorantes”.<sup>86</sup> Con esto se va a aclarando que las ideas educativas no sólo surgen en un contexto, sino que deben encontrar acogida en una situación donde primordialmente el orden político lo permita,<sup>87</sup> por no decir que el Estado debe asumirse cercano a las ideas que se promulguen en un ideario educativo para que éste tenga lugar. De manera que encuentro aquí la dependencia de la importancia de las teorías

---

<sup>86</sup> Fragmentos de los discursos de Federico el Grande pueden leerse en el texto “Federico el Grande y la ilustración alemana” (Dilthey, 1945b).

<sup>87</sup> En el caso del movimiento Ilustrado, es el propio Kant (1979) quien ubica a Federico como un gobernante que lo permite, siendo una condición importante para la consecución del ideal: ¡*Sapere aude!*

pedagógicas para una época según su correspondencia con intereses del Estado y del pueblo de una nación.

Pero dice Dilthey, “la verdadera y valiosa labor que contribuye al progreso de la enseñanza ha partido siempre de las mismas aulas. [...] Es aquí donde nace la técnica de la enseñanza a través de la cual se convierte en medidas y en métodos el ideal educativo trazado por la cultura” (Dilthey, 1945b:179); técnica que va desde “la influencia del *Emilio* hasta la transformación de todos los métodos pedagógicos por Pestalozzi y el nuevo humanismo y tiene su remate en la nueva organización de nuestro sistema de enseñanza por obra de Humboldt, Süvern, Herbart y Schleiermacher” (Dilthey, 1945b:80). No obstante, particularmente los experimentos pedagógicos no fueron decisivos para la estructura organizativa del momento, puesto que el Estado ya había avanzado la normatividad de la enseñanza. Por ejemplo:

Los decretos de Federico Guillermo I fueron los primeros que proclamaron el principio de la enseñanza obligatoria. La profesión de maestro empezó a formarse bajo Federico el Grande, al crearse la primera escuela normal y establecerse como requisito para el nombramiento de maestros el examen y el certificado de capacitación. Más tarde, el gran rey dictó el reglamento general de escuelas de 1763, que dio a las escuelas primarias una reglamentación legal y una base uniforme. El famoso artículo primero del título doce del Código nacional prusiano que dice: “Las escuelas son establecimientos del estado”, definición en la que se sintetiza la política pedagógica fridericiana, encerraba un principio del mayor alcance. (Dilthey, 1945b: 181)

El cumplimiento de tal principio no se dio de manera inmediata por la inicial relación con la institución eclesiástica gracias a que el ministro de enseñanza Karl Abraham Freiherr von Zedlitz und Leipe (1731-1793) –antecesor de Humboldt– había delegado el consejo de enseñanza superior en autoridades eclesiásticas; siendo un segundo momento en el cual, además de seguir fielmente las ideas de Federico, recuperó a la educación como algo útil para el Estado por el desarrollo de capacidades necesarias y propone que todos los individuos posean una enseñanza política (Dilthey, 1945b). No obstante, la importancia radica propiamente en que “Prusia fue el primer gran estado en que se implanta un sistema público de enseñanza” (Dilthey, 1945b:182).

Entre las ideas de educación de Federico el Grande puedo destacar, a partir del relato de Dilthey (1945b), la siguiente: la educación debe distinguirse según la clase social; él “consagraba su atención preferente a la educación de su nobleza, de sus funcionarios y de la oficialidad de su ejército” (Dilthey, 1945b: 185), aunado a la necesidad de encontrar los

puntos donde el Estado pudiera ser concebido con todo su poder. De ahí que el conocimiento de los antiguos, especialmente los griegos, y el aprendizaje del griego y el latín fueran predominantes en sus planteamientos, como algo en lo que había que instruir, pues “lo quería que irradiase de ellos a la juventud era aquel gran sentimiento terrenal de la vida que palpaba en ellos, su concepción del estado” (Dilthey, 1945b: 186).

Claramente, la dependencia de la finalidad de la educación a la de la vida anímica plantea la exigencia de situar toda práctica educativa históricamente, geográfica, social y políticamente. Como se vio en el apartado anterior, no se puede hablar de una sola finalidad de la educación, ésta se define por la época y los ideales que se perseguían para la vida en ella. Por ello, así como “lo que exigimos hoy de nuestra instrucción pública no lo podemos derivar de los ingleses o de una pobre psicología, sólo puede obtenerse de nuestro *ethos* nacional. La educación cultural (*Bildung*) que ha hecho grande a nuestra nación, sólo con circunspección puede transformarse” (Dilthey, 1968:12).

Así, toda su *Historia de la pedagogía* (1968) es una reflexión sobre la educación nacional y la historia de la instrucción pública europea. La educación es “nacional, es decir, tiene la misión de convertir en el punto central de la vida espiritual de los hombres en desarrollo la firme estructura de la moral, la vida espiritual y el mundo de las ideas, que constituye la fuerza conservadora de una nación. Con esto la educación llega a ser un poder conservador para el pueblo y el Estado” (Dilthey, 1968:19).<sup>88</sup> Su reflexión conduce a la

---

<sup>88</sup> Aquí es interesante apuntar que el peso que pone Dilthey en el Estado, así como en la cuestión de las profesiones, será algo en lo podría polemizar también con Herbart, Spencer e incluso Schleiermacher. El primero, en el § 16 de su *Bosquejo* (193?), menciona: “Del sistema cultural no se ha de exaltar aquí el lado de la educación profesional, sino el de la educación general”, agregando en la observación a la primera edición del texto que “se ha de observar particularmente que el problema puramente pedagógico: Qué puede y debe llegar a hacerse del individuo, no debe ser confundido con las ideas sobre la aptitud para determinadas funciones del Estado”. Por otro lado, por el marcado liberalismo de Spencer las posiciones con respecto al papel del Estado con respecto a la educación diferirán entre él y Dilthey. Spencer está en contra de la idea del Estado como instancia a quien le compete lo que llamaríamos la organización externa en Dilthey, principalmente a que se haga cargo de los asuntos educativos, pues éstos deben establecerse siguiendo el criterio de necesidades individuales del utilitarismo. Así, Spencer se pregunta: “¿Desearemos para nuestros hijos la docilidad de los niños alemanes, y que más tarde sean siervos, políticamente hablando, como los alemanes lo son?” (Spencer, 1987:177), ya que para él, educar se trata de priorizar el gobierno de sí mismos, no supeditado, por tanto, a un Estado. “Téngase presente que el fin de la educación es formar un ser apto para gobernarse a sí mismo, no un ser apto para ser gobernado por los demás” (Spencer, 1987:175). Por último, Schleiermacher “afirma que, aunque los gobiernos, al principio deberían hacerse cargo de las ciencias estimulándolas y poniendo en funcionamiento los centros dedicados a su difusión, debe llegar un punto en el que desaparezca la tutela. No había una razón preceptiva por la que el estado debiera organizar siempre estas instituciones superiores” (Martí, 2012:79). Sin embargo, para este último autor, la Universidad de Berlín, marco en el que le preocupan estas cuestiones, debe formar en la cuestión científica y generar funcionarios del estado.

idea de que la educación es resultado de la idiosincrasia nacional. Para Dilthey una de las misiones de la pedagogía más apremiantes era en los finales del siglo XIX “desarrollar la teoría de la instrucción pública con los medios de la ciencia más desarrollada, desde los grandes puntos de vista políticos de Platón y Aristóteles” (Dilthey, 1968:93).

#### 2.1.4 La pedagogía como floración de toda filosofía

Las dos frases más conocidas de Dilthey respecto de la pedagogía son las siguientes:

- 1) “desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1968:9)
- 2) “La última palabra del filosofar desde el punto de vista moderno crítico es la pedagogía: pues todo especular se realiza por el obrar” (Dilthey, 1965: 65).

La relación entre pedagogía y filosofía en Dilthey puede encontrar una explicación a partir de dos elementos: 1) el marco de su enseñanza que, como ya expuse, se dio en lecciones de pedagogía como parte de la cátedra de filosofía; 2) en el marco de su propio proyecto filosófico del que hace depender gran parte de su concepción de la educación y la pedagogía. Sin embargo, llama la atención la definición que da de la pedagogía: una teoría sobre la formación del hombre con una dimensión práctica ineludible que es la que la constituye como práctica filosófica. Parafraseando a Luzuriaga (1965), la filosofía desarrolla una necesidad de actuar y coincide entonces con una de las intenciones de la pedagogía que es incidir en el terreno de la perfección de la formación del hombre.

La pedagogía, en tanto conocimiento del sistema cultural de la educación, interviene en la meta de perfección de la formación “en ese sentido, es la meta práctica más alta a que puede conducir la filosofía [...] [y] desde un punto de vista filosófico elevado la formación, la perfección y la dicha de los hombres constituyen la finalidad propia de todas las instituciones” (Dilthey, 1954:333). En otras palabras: “la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica nos puede dar la clave” (Dilthey, 1965:45). En ese sentido, todas las instituciones deberían encaminarse a lograr el ideal de formación ya que, de no ser así, “la doctrina de la educación tendrá que limitarse a la actividad de los

adultos sobre la generación nueva a los fines de su formación” (Dilthey, 1954:333). Esto es lo que amplía el panorama sobre el sistema que es la educación.

La fundamentación filosófica para la pedagogía, entonces, ya no se dio como en Herbart, desde la ética comprendida como filosofía práctica, sino que la pedagogía es el culmen de toda filosofía, su parte práctica. Las pretensiones de científicidad planteadas a partir de una fundamentación filosófica, que se quedaba sólo con la ética y una psicología —Herbart (193?)—, se le presentaron como deficientes. No obstante, como bien lo sitúa Ortega y Gasset (1935:8), es Herbart el primero en marcar, por la dependencia de la pedagogía a dos ciencias filosóficas “que si el maestro ha de ser pedagogo, ha de ser el maestro filósofo [...] Desde entonces queda obligado el maestro a estrechar sus relaciones con la filosofía”. Y en palabras del propio Herbart (1935:307): “la pedagogía como ciencia es asunto de la filosofía, pero de toda la filosofía, tanto de la teórica como de la práctica y tanto también de la más profunda investigación trascendental como del razonamiento que recoge superficialmente toda clase de hechos”.

Pero como ya lo había mencionado, en Herbart se trata de una deducción<sup>89</sup> de la filosofía la que debe realizar la pedagogía, marco en la cual deben delimitarse y clarificarse conceptos filosóficos prácticos que le sirvan, cuestión en la que Dilthey se diferencia de él al proponer una pedagogía que es el fin de todo proyecto filosófico, la cual tiene sentido como parte ineludible de las ciencias del espíritu por llevar a la concreción las finalidades intrínsecas a la vida humana, mismas que a su vez la hacen posible de existir científicamente.

La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo, con lo cual la Ciencia de la Educación acaba diluyéndose en una Filosofía de la Educación, en una idealización del hombre y su formación, alejándose, con ello, de la necesaria materialidad de la ciencia (Colom, 1978: 306 cit. en. Rincón, 2009:133).

Se trata entonces de una filosofía con una pedagogía que es su conclusión y máxima expresión. Para Roura-Parella, Dilthey es un pragmático, en el sentido más sencillo del término, marcando una clara relación entre lo teórico, el conocimiento, la vida y el mundo. Por ello, las frases que relacionan la filosofía con la teoría de la formación del hombre

---

<sup>89</sup> Aunque Herbart aclara que el individuo no se deduce, que una construcción de un alumno *a priori* es falsa. Cfr. Herbart (1935: 59).

como la concreción de ésta, deben interpretarse en ese marco. “Toda filosofía desemboca en educación, tomando esta palabra en su más amplio sentido. Un saber que no sirviera a la vida sería una monstruosidad” (Roura-Parella, 1948:221).

#### 2.1.5 Los sistemas pedagógicos de validez general

Las lecciones de Dilthey, como ya mencioné, pretendían ofrecer a los docentes en formación aspectos tanto de la historia como del sistema de la pedagogía, objetivo menor “en comparación con las promesas que podrían recibir ustedes en otras partes; pero esas promesas se basan en una representación exagerada de la situación de la pedagogía como ciencia” (Dilthey, 1968:11). Intentó, por tanto, posicionarse frente al discurso pedagógico de su época para demostrar que hubo intentos de una pedagogía científica inadecuados pues quisieron sustentarla con un carácter de validez general, esto es, válido para todos los pueblos y naciones y en cualquier época.

En el texto *Historia de la pedagogía* (1968) Dilthey realizó, como ya describí, un recorrido histórico por varias etapas en las que se configuraron diversas finalidades del quehacer educativo, lo que pone al descubierto su historicidad; siendo una última etapa en la que se da la sistematización de la didáctica como teoría metódica de la instrucción de validez universal y la búsqueda de una pedagogía científica, proceso que va de Comenio a Herbart (Dilthey, 1965:16).

El ejemplo es la *paideia*, ya que al ser la expresión de la totalidad del espíritu griego, y en ese sentido sólo de su *ethos* nacional, no fue el desarrollo de un sistema de validez general. “Pero sólo cuando se ha perdido la seguridad sobre el *ethos* nacional se hace necesario intentar una fundamentación con ideas” (Dilthey, 1968:39). Por lo cual en el siglo XVIII se intentó “una ciencia pedagógica de validez general. Surgió junto a la teología natural, al derecho natural” (Dilthey, 1968:11). Es a esta etapa a la que dirigió sus críticas: “los sistemas pedagógicos más destacados pretenden determinar la meta de la educación, y los valores y los métodos de instrucción con validez universal, es decir, para pueblos y épocas muy diferentes. Coinciden en esto Herbart y Schleiermacher, Spencer y Bain, Beneke y Waitz” (Dilthey, 1954:321).

Si bien reconoció que se dieron algunos pasos a favor de la sistematización de la pedagogía, a partir de su fundamentación desde la psicología y la ética, ello se encaminó



inadecuadamente. Los matices a esta idea no se hacen esperar de su parte. Con respecto a la psicología es necesario discernir su posición:

- 1) El primer punto es lo que se considera por psicología. Según Dilthey, “la psicología científica, que investiga la conexión causal con los medios de observación y el experimento, se halla todavía en su primera juventud. La psicología que sirve a la doctrina pedagógica clásica del siglo XVIII era una teoría de las facultades” (Dilthey, 1954:324). Sus críticas fueron a la psicología, como ya expresé en el capítulo anterior, de carácter explicativo. Entendida como dicha teoría de las facultades o algo que se reduce al individuo, no es fecunda, por lo que en tono irónico dice: “para ella la conciencia es un escenario en el que a una indicación del apuntador se van presentando el ingenio, el entendimiento, los deseos: luchan entre sí, una fuerza anímica ayuda a las otras o las subyuga, de pronto tenemos un monólogo, o un dúo o un tríó entre ellas, desaparecen tras las bambalinas y esperan a la nueva llamada” (Dilthey, 1954:324). El mismo Herbart comienza el §20 de su obra *Bosquejo* (193?) diciendo: “Es en verdad erróneo considerar el alma humana como un agregado de toda clase de facultades”, sin embargo, utiliza las denominaciones de éstas para no contribuir a agravar el problema de esta comprensión y para explicitar que desde la experiencia se presenta más bien una sucesión de facultades. Más adelante, incluso, escribe: “La educabilidad no depende, pues, de una relación entre varias facultades del alma originariamente diferentes; sino de una relación de las masas de representaciones ya adquiridas” (Herbart, 193?: §33). No obstante, todo el tono de la explicación de Herbart se da desde el niño y el individuo y las facultades.<sup>90</sup>

Su psicología, según Dilthey, perdió de vista la conexión histórica de la vida anímica, principio que da unidad a todas las ciencias del espíritu, que incluye también los sentimientos, la voluntad, los impulsos, la sensación, la percepción y el pensamiento. La psicología debe poder analizar, en tanto ciencia de la experiencia, las relaciones causales complejas del conjunto de la vida, permitiendo ver cómo

---

<sup>90</sup> Según Ortega (1935: 28), es la “preocupación de mostrar cómo es posible la *variedad* infinita de los fenómenos psíquicos en la *unidad* del yo lo que da mayor valor a ensayo psicológico de Herbart”. Es decir que la psicología de Herbart se cuestiona por la unidad del yo, del alma.

diferentes procesos convergen en la conciencia, la cual está en conexión con lo histórico (Dilthey, 1965:19).

- 2) El inicio de la relación entre la psicología y la pedagogía se da con Herbart, quien recupera ideas pestalozzianas.<sup>91</sup> “La reforma de la psicología llevada a cabo por Herbart obedeció a la necesidad pedagógica de tratar las representaciones como fuerzas y de derivar los fenómenos de la vida psíquica de las relaciones, sometidas a ley, de estas fuerzas” (Dilthey, 1954:324). Por esto, la forma de entender en Herbart lo que sucede con la vida psíquica es a partir de las masas de representaciones y sus implicaciones en el individuo educable. Ello se comprende en lo siguiente: “el valor del hombre en efecto, no reside en el saber, sino en el querer. Pero no existe ninguna facultad apetitiva autónoma, independiente; el querer radica en el círculo de pensamientos; es decir, no en las particularidades de lo que uno sabe, sino en el enlace y acción total de las representaciones que ha adquirido. Por la misma razón que en la psicología se ha tratado antes el representar que el apetecer y el querer, ha de preceder en la pedagogía la teoría de la instrucción [vinculada con los conocimientos] y seguir a ésta la teoría de la disciplina” (Herbart, 193?: §48). La crítica aquí es por el exacerbado intelectualismo en la psicología de Herbart. Como lo dice Ortega, refiriéndose a Herbart, “¿No sentimos, deseamos y queremos u odiamos? Herbart responde taxativamente: el alma no tiene más función originaria que el representar: nuestra sustancia es intelectual” (1935: 34).

Los planteamientos de psicología de Herbart son problematizados por Dilthey por tratarse de una psicología de carácter explicativo que procede por hipótesis. En relación con la educación, la psicología de Herbart y de su escuela, Beneke, Waitz y Willman, lo único que hizo fue, según Dilthey, “encontrar a posteriori los fundamentos psicológicos firmes de la didáctica del siglo XVII” (1954: 325). Puesto que, como vimos, la teoría de la instrucción, conformada como

---

<sup>91</sup> Tomando en cuenta que el propio Herbart va a conocer la institución en la que Pestalozzi desarrolla su trabajo pedagógico en 1798 y publica varios trabajos en torno a él: *Sobre la última obra de Pestalozzi; Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* de 1802, *Idea de Pestalozzi para un ABC de la intuición* de 1802 y *Sobre el punto de vista para el juicio del método pestalozziano de instrucción* de 1804 (Luzuriaga, 1935). La diferencia entre Herbart y Pestalozzi estará primordialmente en la forma en que el primero introduce la psicología en su desarrollo teórico.

didáctica, recupera toda la fundamentación psicológica y pone el antecedente para hablar de la disciplina.

- 3) El desarrollo de la psicología hasta ese momento, para Dilthey, no estaba en posición de cumplir con las necesidades de la pedagogía. Hacía falta que se incorporara una reflexión y teoría de los sentimientos y la voluntad, de donde surgen no sólo el ámbito moral, sino la posibilidad de discernir una finalidad de la vida anímica. Definitivamente es contraria la posición de Herbart como ya mencioné, y como sustento adicional recupero la siguiente cita: “se comprende que se pueda llegar más fácilmente al hombre desde el lado de los conocimientos, que desde el de los sentimientos” (Herbart, 193?: §58). Por lo cual, “la psicología podrá ser algún día fundamento de la pedagogía y ésta psicología aplicada, pero no es posible prever todavía cuándo” (Dilthey, 1954:324).

Con respecto a la ética:

- 1) La finalidad de la educación sólo puede encontrarse apelando a la teleología interna propia de la vida humana, “pero la ética no es capaz de definir esta meta de la vida de un modo universalmente válido [...] Qué sea el hombre y qué es lo que quiere, lo experimenta éste en el curso del desarrollo de su ser a través de los siglos, y jamás de un modo definitivo ni en conceptos universalmente válidos” (Dilthey, 1954:322). En otras palabras, en las ciencias del espíritu es necesaria una comprensión psicológica e histórica de lo espiritual, cuyo conocimiento del hombre nunca sea “hasta su última palabra y nunca tampoco en conceptos de validez general sino siempre sólo en la vivencia que surge de lo profundo de todo su ser” (Dilthey, 1965:20); de manera que la ética no puede evidenciar un sistema moral válido de forma universal que a su vez pueda servir para encontrar una meta para la educación igualmente universal.
- 2) Por un análisis psicológico, a la manera diltheyana, no hay posibilidad de establecer fórmulas o principios de lo que sucede en la vida moral, las aproximaciones a esto sólo pueden ser dadas por los impulsos como “la simpatía, el afán de perfección y de dicha y el sentimiento de obligación en la vinculación recíproca” (Dilthey,

1954:322). Y para establecer generalidades al respecto se está sometido a una interpretación histórica. En Herbart, por ejemplo, la ética “no pretende establecer una casuística ni anticipar todas las situaciones morales concretas. Pero sí obtener aquellas que constituyen el fondo decisivo de las concretas y que, si no aparecen en la práctica aisladas y puras desde luego, como en la ética, es por encontrarse complicadas o confundidas con detalles indiferentes a la relación especial” (Ortega, 1935: 39-40).<sup>92</sup>

- 3) Por otra parte, una crítica gnoseológica es necesario, dado que no se puede hablar de validez en el campo moral como se lleva a cabo en una proposición lógica. Así, “un juicio ético no es un enunciado que pudiera comprobarse por el carácter sensible de la percepción o por la evidencia de un enlace mental” (Dilthey, 1954:322); de tal manera que de los procesos volitivos completamente relacionados con la vida humana no se pueden derivar principios universales válidos que sirvan para la educación pues se está atravesado por la historia. Para Dilthey sólo se pueden distinguir las formaciones superiores a las que se da origen en un pueblo, las cuales se traducen en sistemas culturales y maneras de organización entre los individuos. En Herbart encontramos que si bien tuvo un reconocimiento de la historia de la educación, de las particularidades de las distintas épocas, siguió considerando importante la generalidad y el *a priori*:

Tiempos distintos experimentan cosas distintas, porque hacen cosas distintas; y sigue siendo una eterna verdad que cada esfera de experiencia sin un principio a priori no solamente no puede hablar de plenitud absoluta, sino que tampoco puede nunca señalar, ni siquiera de lejos, el grado de aproximación a esta plenitud. De aquí que, quien sin un filosofía se ocupa de la educación, tan fácilmente se imagine haber hecho reformas de largo alcance cuando apenas hizo algunas mejoras en los procedimientos. En ninguna parte es tan necesaria la circunspección filosófica por medio de ideas generales como en este lugar, donde el trajín cotidiano y la experiencia individual, que se graba de tantas maneras, estrechan tan poderosamente el horizonte intelectual. (Herbart, 1990: 61-62)

Todo lo anterior parece ser un ataque frontal hacia Herbart. Sin embargo, Dilthey también menciona que no sirve para el terreno de la educación el sistema ético de Schleiermacher.

---

<sup>92</sup> Estas formas de relación constituyen propiamente las ideas prácticas, que son: la idea de la libertad íntima, idea de la perfección, idea de la benevolencia, idea del derecho e idea de la compensación o equidad. Véase Ortega, 1935.

La filosofía de la educación de Schleiermacher depende de su concepción dialéctica de la realidad que conduce al bien supremo, el cual consiste en la unidad de los contrarios, en el terreno moral se trata del conjunto de las acciones de los individuos hechas conforme al deber. En la educación, Schleiermacher también encuentra la dialéctica que debe conducir a dicho bien, al ser “tensión entre la realidad natural del educando y sus fines espirituales, entre su ser individual y su ser social, entre el cultivo de sus capacidades afectivas y el de sus capacidades intelectuales, entre una formación de hábitos y una actitud creativa, y así siguiendo” (Quintana, 2005: 198); de manera que su fin es “enseñar la necesidad de trabajar para reconciliar los opuestos que existen tanto en el mundo como en el mismo proceso educativo, contribuyendo así a alcanzar el Sumo Bien” (Quintana, 2005: 200). Esto es lo que lleva a Schleiermacher a plantear que “«Ante todo hay dos puntos a averiguar: la finalidad ética de la educación y los presupuestos psicológicos de la misma, que nos indican lo que ha de llegar a ser el hombre y aquello que ya es en sí, y esto último sirve ya de base para la Ética» (SW III, 405)” (Schleiermacher cit. en Quintana, 2005:195). Por lo tanto, de nueva cuenta, como en Herbart, nos aparecen la ética y la psicología como dos elementos importantes para cualquier aproximación a la educación. Pero desde una comprensión que olvida la dimensión histórica.

Por otra parte, Dilthey establece una crítica hacia autores ingleses tales como Bain y Spencer por una forma utilitaria de comprender la vida que fungía como finalidad de la educación, ya que considera que intentaron “una transformación radical, por principios, de la enseñanza de todos los países” (Dilthey, 1968:11).

Es pertinente una somera introducción a los postulados de Spencer, en la medida en que “si se trata de saber lo que el utilitarismo y el liberalismo a ultranza tienen que decir sobre la educación, resulta difícil hallar una versión con más fuerza que la de Herbert Spencer” (Fernández Enguita, 1987: 24-25). Este autor, bajo la ley de la evolución darwiniana, como única ley científica, establece una lectura naturalista del conjunto de la realidad social, donde el individuo responde a la ley del más adaptado y fuerte, lo cual se traduce a “la naturaleza humana, cuyo secreto sería el utilitarismo, [como] la búsqueda del placer y evitación del dolor, que es algo así como la traducción médica del criterio capitalista de maximización del beneficio y minimización de la inversión o el esfuerzo” (Fernández Enguita, 1987: 14). Para Spencer, el individuo debe satisfacer sus necesidades a

partir de una educación intelectual, moral y física, de manera que se tiene que considerar el valor útil de todo según las siguientes direcciones de la actividad del hombre:

Divídense éstas, naturalmente, como sigue: 1) *actividad que concurre directamente a la conservación del individuo*; 2) *actividad que, proveyendo a las necesidades de la existencia, contribuye indirectamente a su conservación*; 3) *actividad empleada en educar y disciplinar a la familia*; 4) *actividad que asegura el mantenimiento del orden social y de las relaciones políticas*; 5) *actividad de diversas clases empleada en llenar los momentos de ocio de la existencia*, es decir, en la satisfacción de los gustos y de los sentimientos. (Spencer, 1987: 37)

Esas actividades en las que hay que notar que las cuestiones relacionadas con el Estado se encuentran en penúltimo lugar y los gustos y sentimientos en último; de manera que el criterio utilitario debe ser racional pero en función del valor para la satisfacción de necesidades del individuo partiendo del plano de la conservación. La educación pasa entonces, para Spencer, de la preparación directa e indirecta del individuo para su conservación, a la preparación para la educación en la familia, la educación del ciudadano y por último, la educación en las artes. “El ideal de la educación consistiría en obtener la *preparación completa*” (Spencer, 1987:40). La marcada influencia del modo de comprender el mundo animal y su trasposición a la naturaleza humana definitivamente es otro aspecto en el cual no estuvo de acuerdo Dilthey. Recuerdo aquí que se trató en el capítulo anterior la distinción entre dos tipos de hechos, los naturales y los espirituales que, aunque guardan colindancias, es necesario situar en su justa dimensión y por lo tanto, separar el dominio de las ciencias a las que corresponde su estudio. La posición de Spencer se deja ver en la siguiente cita:

Poner en armonía el régimen que haya de seguir la nodriza y el de la escuela con las verdades de la ciencia moderna, he aquí el desiderátum. Hora es ya que nuestros hijos participen de los beneficios que han proporcionado los descubrimientos de los laboratorios a nuestros bueyes y carneros. Sin querer poner en tela de juicio la gran importancia de la cría perfeccionada de los caballos y los cerdos, creemos que como el formar hombres robustos y mujeres hermosas tampoco es asunto baladí, las conclusiones deducidas teóricamente y confirmadas en la práctica deben servir de guía en el segundo así como en el primer caso. No pocas gentes se asombrarían, tal vez se ofendan, de que asociemos estas ideas; pero es hecho indiscutible, y que debe aceptarse, el de que el hombre se halla sometido a las mismas leyes orgánicas que los animales inferiores. [...] las generalizaciones que derivan de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales son útiles al hombre. Por rudimentaria que sea hasta el presente la ciencia de la vida, posee ya algunos principios fundamentales ocultos bajo el desenvolvimiento de todo organismo, incluso el organismo humano. (Spencer, 1987: 184-185).

El fin de la educación no puede reducirse a ninguna fórmula, como según Dilthey lo hace Herbart, ni tampoco erigirse siguiendo el utilitarismo propio de los anglosajones, mucho menos según una única ley científica (como en Spencer), puesto que, como ya se explicitó, la vida humana posee una finalidad, cuya esencia es eminentemente histórica, de manera que no se podía establecer ningún principio de validez universal para el desarrollo del ser humano. Del mismo modo, son erróneas las pretensiones de establecer el valor de las materias de enseñanza, así como los métodos propicios para su impartición, sin considerar la forma de división del trabajo y las necesidades de una sociedad determinada, pues recaen en no atender las particularidades.

Estos planteamientos se presentan como herederos del derecho y la teología natural, y como propios de su tiempo. “Pues ésta es la ironía de la historia que desconocen los inventores de tales fórmulas, la comedia que con ellos juega: no les queda más remedio que expresar la vida y el conocimiento de un círculo histórico determinado, mientras se figuran que se elevan con sus alas abstractas a la región de lo universalmente válido, por encima del lugar y del tiempo” (Dilthey, 1954:324). Pero ello no significa dejar de lado un fin de la educación, pues “la exclusión de un fin del plan de enseñanza opera de un modo tan determinante en el sistema de la educación como la intromisión de un tal fin” (Dilthey, 1954:325).

La educación y su finalidad debían comprenderse en función de la vida anímica y su propia teleología históricamente presentada, mas no de una finalidad artificial impuesta:

La vida anímica tiene una teleología interna y por tanto una perfección a ella propia. Consiguientemente, pueden darse normas para esta perfección y desarrollarse reglas de cómo pueda alcanzarse por medio de la educación (Dilthey, 1965:38).

Pues la educación no es en sí misma fin, sino sólo medio para el desarrollo de una vida anímica. O bien puede ser la expresión de un deber, ser, de una aspiración a un fin, en suma, de una tendencia de la voluntad que no está al servicio de ningún fin puesto más allá. (Dilthey, 1965:31)

Este apego a la vida es lo que hace errónea la búsqueda de cientificidad que “pretende en nuestros días resolver los problemas de la educación por principios con validez general para todos los tiempos y pueblos” (Dilthey, 1968:12) y lugares (Estados, naciones). Siguiendo este orden de ideas, la pedagogía científica que se postuló (y postule) desde principios válidos universalmente estaba equivocada. “Si se considera aisladamente al individuo y se intenta determinar abstractamente el fin del mismo y derivar de él el objetivo de la

educación, la concepción podrá ser más noble y más inteligente o más baja y más limitada, pero nunca puede ofrecer una solución científica” (Dilthey, 1965:24).

## *2.2 Preparación para una pedagogía como ciencia*

Los errores en la forma de sustentar o conducir la pedagogía para mostrar la finalidad de la educación hicieron que ésta poseyera para la época de Dilthey y según su propio decir, un estado de rezago, pues: “mientras que la escuela histórica ha desplazado por todas partes el sistema natural y ha introducido una concepción histórica, la pedagogía es la única que ha quedado rezagada. Representa una anomalía en la ciencia actual. El desprecio con que se la mira se inspira en el sentimiento justo de que no es todavía una ciencia en el sentido moderno” (Dilthey, 1954:326). Es aquí donde Dilthey introdujo el camino por el que él considera debe romperse con ese sistema natural que se incorporó a la pedagogía. En primer lugar la recuperación de los conocimientos de la escuela histórica, de manera que se sepa cómo fue en diferentes momentos y lugares el plan de enseñanza y en segundo, “en este dominio como en los dominios parejos de la ética, de la poética, de la economía política, la ciencia se halla ante la cuestión de saber en qué punto del conocimiento de lo que ha sido nace la regla sobre lo que debe ser” (Dilthey, 1954: 326). Tenía que formularse una pedagogía cuyos principios emanen de la propia vida anímica, pues su finalidad será la búsqueda de la perfección de sus conexiones teleológicas, históricamente concebidas y delimitadas. Sólo partiendo de ello sería posible determinar medios, reglas o normas para alcanzar dicha perfección. Lo único universalmente válido y capaz de un tratamiento científico riguroso, en todo caso, estará en la condición de la vida psíquica de ser perfeccionada, en lo que se articulan todos los fines concretos, como lo sería el de la educación.

La pedagogía que no se percata de la historia, de la conexión que posee y en la que los seres humanos se imbrican, de cuya interconexión sale la teleología que marcará la dirección de la educación a la manera de “una teoría abstracta, que se presenta con una falsa pretensión de validez universal, opera en sentido revolucionador y disolvente sobre los órdenes históricos de la sociedad” (Dilthey, 1954:321) pues pasa por alto las particularidades de cada pueblo, nación, cultura, época, etc. Las consecuencias de determinar finalidades de la educación sin contemplar las características del pueblo o



nación y las necesidades históricas de éstos impactan necesariamente en la vida de la sociedad. Pueden llegar a plantear contradicciones irresolubles; de manera que “un error de la teoría pedagógica se convierte en peligro para el sistema de enseñanza” (Dilthey, 1954:321). “Pues para el sentido histórico es claro que no se puede violentar y disolver el *ethos* histórico de un pueblo, que también ha producido su sistema educativo, mediante la intervención de una teoría radical que, partiendo de un sistema universalmente válido, pretende regular la educación de todos los pueblos” (Dilthey, 1954:343).

Lo desarrollado hasta aquí permite comprender que “esa ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación, da las reglas para la aplicación de la misma, prescindiendo de todas las diferencias de pueblos y tiempos, es una ciencia retrasada” (Dilthey, 1965:25). Quienes pretendieron tal ciencia la condujeron al estado de deslegitimación científica –menospreciada como cenicienta de las demás ciencias– en que se encontraba a finales del siglo XIX. Esta pedagogía no se percataba de la historia, de los seres humanos que la hacen posible y por la cual son formados.

Los planteamientos de Dilthey, en síntesis, se ubican como contestatarios a la pedagogía de su época. Lo que subyace a esta crítica son principalmente dos aspectos del propio desarrollo filosófico de este autor: 1) la comprensión de la historicidad y su necesidad de incorporarla a las ciencias del espíritu y 2) la recuperación de la vida como una unidad que posee en sí misma ya una teleología. Era necesario utilizar los conocimientos históricos para constituir una pedagogía científica inductiva y no deductiva (que había sido la pretensión hasta ese momento). Una pedagogía que investigara “con el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (lenguaje, religión, arte, filosofía, moral). Para ello, se vale de una psicología interpretativa que revive la estructura de un individuo o de una época.” (Beuchot, 2010:22). Se trata de una interpretación de los sistemas culturales como lo es la misma educación. El desarrollo de estos puntos y las características de la pedagogía como una ciencia del espíritu los presento en el siguiente capítulo, complementado con una recuperación histórica del propio planteamiento y sus consecuencias.

## Capítulo 3

### La pedagogía como ciencia del espíritu

Como se pudo advertir en el capítulo anterior las ideas sobre educación de Dilthey tienen como trasfondo las que expresa en su proyecto filosófico. Lo histórico como determinante para la finalidad de la educación y, por ende, de la labor pedagógica, está presente de principio a fin. Sin embargo, aunque se reconozca a la pedagogía como ciencia, el tipo de ciencia que sería y una relación con su planteamiento de las ciencias del espíritu no aparece de forma contundente. Es por ello que en este capítulo doy claridad con respecto a la pedagogía como ciencia del espíritu, sus características, su relación con la psicología y la hermenéutica. En seguida, a partir de la posición asumida desde el primer capítulo con respecto a la polémica interpretativa de la fundamentación de las ciencias del espíritu, marco la forma en que la conexión teleológica estructural de la vida anímica sería, en todo caso, el fundamento de la pedagogía. Por último, desarrollo la manera en que la pedagogía como ciencia del espíritu fue recibida a partir de su configuración como herencia para las llamadas pedagogías culturalistas; en las cuales, en última instancia, lo que se encuentra de fondo es una particular recepción de una pedagogía caracterizada como filosófica que se guía por una psicología comprensiva y que, por ende, es hermenéutica.

#### **1. La pedagogía como ciencia. La perspectiva del autor**

Una vez habiendo expuesto el panorama del capítulo anterior, especialmente con respecto a la historia de la educación, así como la pedagogía pretendidamente universal, Dilthey se pregunta “¿es posible otro modo de tratar la pedagogía? ¿Qué puede hacerse para elevarla a la categoría de una ciencia real, como son hoy la economía política, la ciencia del lenguaje, etc.?” (Dilthey, 1965:27).

Su respuesta fue que es factible otra forma de tratar a la pedagogía que no cayera en falsas pretensiones científicas y universalistas, aunque ello sólo se lograra con muchas puntualizaciones. De manera clara, en su texto “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” de 1888, Dilthey (1954) concede que la pedagogía sea científica, no obstante, es un planteamiento que atraviesa toda su obra con temáticas sobre

la educación y nunca de manera puntual. A continuación se describen distintas características con las que el propio autor mostró esta pedagogía científica.

### *1.1 La pedagogía como conocimiento de la educación*

Para Dilthey (1968) la educación consiste en un sistema cultural y la pedagogía es el conocimiento de dicho sistema. Pues “los nexos efectivos más simples y homogéneos que realizan una aportación cultural son la educación, la vida económica, el derecho, las funciones políticas, las religiones, la vida de sociedad, el arte, la filosofía y la ciencia” (Dilthey, 1944:190) y es preciso el conocimiento de cada uno de ellos. La educación es una actividad generacional, lo cual está en consonancia con la característica primordial de todo sistema cultural: ser imperecedero pues se transmite y desarrolla generacionalmente.

Así, se da la posibilidad de demarcar una ciencia particular, ya que la educación tiene condiciones particulares y cumple con tareas específicas en el terreno de lo social y de la vida anímica para el cumplimiento de su teleología, de ahí que se conforme como un sistema cultural. La pedagogía se encuentra entre las ciencias que estudian hechos de segundo grado, las ciencias de los sistemas culturales. Los hechos de segundo grado son aquellos que se presentan como resultantes de la vida del individuo en sociedad. La educación, como un hecho de segundo grado, se trata precisamente de una actividad que es resultado de la vida en sociedad, pues pone en concreción un ideal de formación que se articula con el de la vida anímica de dicha sociedad. Por esto es necesario decir que la pedagogía no puede ser sin más una ciencia que sólo hable de hechos ocurridos o construya teoremas, sino que requiere anclarse en las finalidades que cumple y las acciones que hay que normar para su logro.

Esto la sitúa frente al conjunto de hechos sociales y la vida anímica de forma particular, pues ella consiste sólo en el conocimiento de uno de sus fragmentos. El conocimiento de la totalidad de lo histórico-social no es factible, como ya lo expresé, en la medida en que es de una urdidumbre compleja, por lo que las parcialidades a estudiar de esta totalidad se convierten en los hechos de las ciencias particulares.

Las ciencias que se ocupan de la organización externa de la sociedad, no menos que las que se ocupan de los sistemas culturales, no tienen por objeto suyo la realidad concreta misma. Toda teoría comprende sólo contenidos parciales de la compleja

realidad. Las teorías acerca de la vida histórico-social hacen recortes en la masa terriblemente complicada de los hechos que les interesan para poder penetrar en ella. Por eso la ciencia destaca de la realidad de la vida la asociación como objeto suyo. Un grupo de individuos que forman una asociación no son absorbidos totalmente por ésta. En la vida moderna un hombre es miembro por lo general de varias asociaciones, las cuales no están sencillamente subordinadas unas a otras (Dilthey, 1949:85).

De ahí que la pedagogía posee a la educación como el sistema que estudia, a partir del tipo de asociaciones que los sujetos hayan establecido según la conexión de fin, en este caso, para el cumplimiento de la acción educativa. La pedagogía es una ciencia particular en ese sentido, pues “no podemos obtener ningún conocimiento de la concreta conexión total de la realidad histórico-social más que desarticulando esa realidad en nexos singulares, por lo tanto, por medio de estas ciencias particulares” (Dilthey, 1949:114). Y “no hay que olvidar que los aspectos sistemáticos e históricos se funden en cada ciencia particular” (Ímaz, 1949:413).

Por otra parte, al ser una ciencia de segundo orden, tiene necesariamente que anclar sus estudios en los pueblos, en las unidades independientes de la cultura en las que se presenta una relación de vida hasta cierto punto análoga, en cuestión de lenguaje, religión, derecho, pues comparten de manera fundamental una teleología, la cual determina el tipo de relación que se establece entre los individuos. Traducido en términos de educación, ésta es una actividad que se produce por la relación entre individuos de un pueblo que tratan de dar desarrollo a la finalidad o conexión de fin que han determinado.

Pero la educación, a la vez que se trata de un sistema cultural, se trata de un sistema de medios, los cuales, “se hallan al servicio de los fines directos de la vida social” (Dilthey, 1949: 69). La misión de la educación o su último fin puede expresarse de la siguiente manera: “la entrada plena del individuo con todas las fuerzas de su espíritu en este mundo, de suerte que en la medida de sus fuerzas ocupe un lugar adecuado para su satisfacción y para la utilidad de la totalidad en esta cultura y sus tareas” (Dilthey, 1968:15). Aquí es donde se materializa no sólo la visión generacional del autor con respecto a la educación, sino también su forma de entender el ideal de formación y la importancia que adquiere la educación articulada al cumplimiento de distintas conexiones de fin en el terreno de lo social. El propio Dilthey hace explícito cómo la educación es un sistema de medios, a partir de sus repercusiones en el terreno social, estatal y de división profesional:

Uno de estos sistemas de medios es la educación. De las necesidades de la sociedad surgieron los diversos cuerpos de enseñanza, como obra de particulares lo mismo que de asociaciones, a partir de unos comienzos invisibles: se diferenciaron, se unieron entre sí y sólo poco a poco y parcialmente el sistema de enseñanza fue acogido dentro de la conexión de la administración estatal. Estos sistemas, en virtud de la adaptación constante de cada actividad a las demás y en virtud también de la unitaria actividad finalista de las asociaciones que les pertenecen, logran en la sociedad una adaptación general recíproca de sus funciones y rendimientos que presta a su relación interna ciertas propiedades de un organismo. Los fines de vida humanos son fuerzas formativas de la sociedad, y así como su ramificación diversifica a los sistemas, estos sistemas constituyen entre sí una articulación correspondiente de orden superior. El último regulador de esta actividad con arreglo a fin, dentro de la sociedad es el estado (Dilthey, 1949:69).

La cada vez más detallada presencia de la educación en el terreno social e histórico presenta su propia exigencia de desarrollo intelectual, pues “tantas veces como se produce la particularización de un círculo social de actividad de los individuos, se presentan ya las condiciones en las que puede surgir una teoría” (Dilthey, 1949:47). Como especifiqué, la educación consiste eminentemente en un tipo de acción, sobre el cual históricamente se han presentado formas de concepción e incluso de determinación del ideal de formación a conseguir, lo cual ha derivado en las pretensiones de conseguir un desarrollo científico. Todo ello es explícito en la reconstrucción de la historia de la educación que realizó Dilthey. Pero un punto que hay que dejar en claro es que, en todo momento, Dilthey se refiere como pedagogía al constructo de conocimiento con estatuto científico de la educación, más allá de las críticas que hace a las especificidades con las que se le atribuye tal estatuto. En ese sentido, para Dilthey el desarrollo de una actividad, como lo es la educación, fue requiriendo, a su vez, de un afán de reflexión que permitiera una teorización, lo cual condujo en una pretensión científica. Esto se explica puesto que “con el incremento constante de la elaboración intelectual, la mera compilación y estratificación del material en un cúmulo abigarrado de trabajos desemboca poco a poco, en ciencia” (Dilthey, 1949:48). De esta manera se justifica que se hable de la pedagogía como tal, como una ciencia. Pues toda ciencia del espíritu se desarrolló según Dilthey por las exigencias de la formación profesional (Dilthey, 1949: 29) y la pedagogía no fue la excepción. Fueron las necesidades de la práctica educativa las que llevaron a que la pedagogía se constituyera cada vez más cercana a un saber científico.

## 1.2 *El quehacer de la pedagogía: sus dos partes*

Toda ciencia que pretende conocer un sistema cultural trata de dar reglas conforme a la teleología inmanente de la vida anímica, particularmente si dicho sistema conlleva una acción social particular, como sucede en la educación. Para poder llevar a cabo esto, la pedagogía, según Dilthey, dispone de algunos métodos:

1° *el análisis del sistema en sus procesos aislados y su conexión causal*; éste prescinde de las diferencias de su estructuración histórica, cuando puede aplicar su procedimiento primero y más fácilmente a la estructuración completa. Sus mayores medios, que le permiten introducir exactitud en el conocimiento causal son la psicología o en más amplio sentido la antropología, la estadística los ensayos acumulados en el pasado o que se realizan en la actualidad [...]

2° El otro método a aplicar sobre este fundamento consiste en el *análisis de la estructuración histórica* dentro del sistema, la investigación de sus relaciones internas y su comparación. El fin de este método es la adquisición de puntos de vista firmes para el estudio práctico de la estructura actual del sistema. (Dilthey, 1965:27-28).

Lo anterior se puede traducir en dos tipos de análisis que la pedagogía tiene que ser capaz de llevar a cabo: “*el análisis de la conexión teleológica de la educación*” (Dilthey, 1965:29) y, teniendo esto como fundamento, en segundo lugar analizar “*las formas diversas de la educación pública*” (Dilthey, 1965:29), pues es donde se concretiza la educación, en cada época y en cada pueblo. El primer punto conduce a la recuperación de la psicología y de las ciencias base para poder entender el tipo de conexión estructural teleológica inmanente de la vida anímica y que pone las condiciones para un fin particular como el de la formación y, el segundo, conocer la estructuración del sistema cultural por naciones sobre todo desde una visión histórica. Formas sincrónica y diacrónica de proceder, respectivamente, según mi parecer, ya que la primera es demarcar las condiciones generales en que opera la estructura de la vida anímica a partir de la cual podemos hablar de los hechos educativos y la segunda está atravesada por la temporalidad. No obstante, estas dos formas no son excluyentes, en la medida en que el primer tipo de análisis podría ser precisamente el que Dilthey ensaya en su historia de la educación, pasando revista a cada una de las finalidades de la educación que se fueron dando en el marco del tiempo, asimismo, el segundo análisis también se llevaría a cabo atendiendo a la estructura general que presentan las asociaciones y la organización externa de la sociedad para la conformación de un sistema nacional de enseñanza.

Ahora bien, al ser la educación una función en la sociedad, Dilthey plantea que debe darse su análisis por dos medios que, según mi interpretación, logran entenderse como un enfoque comparativo y otro relacional:

[...] la comparación de los hechos empíricos y la creación de relaciones entre estos hechos y sus causas, la más importante de las cuales es la naturaleza humana. Así el análisis trata de *comprender*, de una parte, la función educativa en la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra, poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores (Dilthey, 1965:47, cursivas mías).

Las tareas de una pedagogía que se precie de ser científica, por lo tanto, son poner en relación el conocimiento que derive de la psicológica y la sociológica, como ciencias básicas y fundamentales, así como comparar lo que sucede y ha sucedido con la educación en distintos pueblos, naciones, épocas históricas. Comparaciones y relaciones que sacarán a la vista la forma particular en que la educación se da en una sociedad. En esta cita es donde aparece una palabra que será fundamental para mi análisis más adelante en este capítulo, *comprender*, como aquello que trata de llevar a cabo el análisis de la pedagogía.

Lo dicho hasta aquí explica la división de la pedagogía que lleva a cabo Dilthey en dos partes, cada una con su particular forma de aproximarse y abordar a la educación y la formación como la finalidad. La primera parte se divide a su vez en dos, una que apunta hacia hechos externos a la propia acción educativa y otra hacia dentro, a hechos inherentes a tal práctica. Hacia fuera, se trata del estudio científico del “origen de la educación, de la instrucción, de las escuelas, y la articulación creciente de la enseñanza en la sociedad” (Dilthey, 1954: 334); de manera que sus primeras tareas tienen que ver con la propia historicidad de la educación y de la pedagogía, de la particular forma de entenderlas de Dilthey articuladas a lo escolar y a la enseñanza. Esta especie de reconstrucción tiene que describir la manera en que se llevaban a cabo las acciones educativas en diferentes lugares y en distintas épocas. El propio Dilthey ejemplifica el paso de cómo en los pueblos primitivos había una educación en los rituales de iniciación donde se le hace partícipe al joven de la tradición, después las escuelas sacerdotales y la difusión de la escritura que provoca la creación de más escuelas, las cuales pronto se diversifican dando lugar a una división del trabajo y al desarrollo económico y cultural. Así, también esta parte científica

de la pedagogía tiene que estudiar “las relaciones en que la educación y las escuelas se hallan con los centros de organización exterior de la sociedad: familia, ayuntamiento, estado e iglesia” (Dilthey, 1954:335).

La parte que “se orienta hacia dentro. Estudia, describe y analiza la facultad creadora del educador y la relación de esta facultad con las disposiciones del educando” (Dilthey, 1954: 336). Parafraseando a Dilthey, esta relación es semejante a la del artista y aquellos que disfrutan su obra pero, a diferencia de esta instancia, aún si el artista no estuviera cercano a otros, su capacidad creadora no se vería mermada, cosa distinta a la que pasa en la educación, pues la obra del educador se determina por aquellos a quienes se dirige, lo cual plantea la exigencia de avocarse al educando como el punto primordial de dicha relación. En este punto, Dilthey incorpora el concepto de “educabilidad” de Herbart del que hablé en el capítulo anterior.

La pedagogía tiene que pasar, entonces, por describir y analizar el genio pedagógico: “así Platón describe en el Simposio el poder mágico con que Sócrates atraía y retenía a los jóvenes. Así ha descrito también Herbart a Pestalozzi en su escuela” (Dilthey, 1965: 60) los cuales tienen como características, para Dilthey, una entrega total, una ingenuidad que les permite darse cuenta de la vida anímica de los seres en desarrollo que tienen frente a sí, con una sensibilidad para tratar con ellos y desarrollar métodos que no requiere la teoría. Será con autores como Herbart en que lo teórico empezará a adquirir primacía.

Por otro lado, la segunda parte de la pedagogía perfilada por Dilthey “abarca la exposición analítica de los diversos procesos que se entretajan en la educación, así como la deducción de normas universales que regulen la educación, como regulan el arte, la ciencia o la vida moral” (Dilthey, 1954:338). Tomando en cuenta la conexión estructural teleológica de la vida psíquica, se plantea la necesidad de reglas o normas que conduzcan a la perfección en el cumplimiento de dicha teleología, por lo que la pedagogía tiene que estar al tanto de la forma en que esa conexión se da y la manera en que la vida se produce por un entrecruce de elementos que coadyuvan. Aquí es donde se hacen presentes tres de los conceptos básicos de las ciencias del espíritu: perfeccionamiento, normas y desarrollo (Dilthey, 1965).



Esta segunda parte de la pedagogía tiene que ser capaz de entender las etapas de la educación, analizar los procesos educativos de la atención tanto espontánea como voluntaria dirigidas por cierto interés, así como de la memoria pues ésta permite la conciencia y reproducción de la conexión de toda la vida psíquica, incluyendo principalmente las representaciones. La enseñanza tendrá que considerar la memoria como la posibilidad para “que se vaya elaborando una conexión de la vida psíquica que represente la realidad y permita ejercer sobre ella las acciones necesarias” (Dilthey, 1954:341). Sin embargo, “sólo podríamos expresar en reglas pedagógicas, sobre la base de ideas psicológicas reconocidas por todos, lo que concierne a la formación de la inteligencia. [...] la teoría de la formación del sentimiento y de la voluntad reclamaría una nueva fundamentación psicológica que no es posible proporcionar en este lugar y dentro de los límites de este ensayo” (Dilthey, 1954:338). Aquí es donde encontramos una de las limitantes que el propio Dilthey encuentra en su época y de su propio desarrollo con respecto de la pedagogía. Aunado a lo anterior, la pedagogía tendrá que recurrir a la didáctica, la cual debe asumir la tarea de “agrupar las diversas materias, calibrar su valor educativo, determinar su orden y establecer los métodos de cada uno de los objetos de la enseñanza. En este punto los principios universales son indeterminados y sólo gracias al carácter de un sistema educativo nacional cobran un perfil más preciso e históricamente circunscrito” (Dilthey, 1954:342).

En estas dos partes Dilthey marcó los puntos de atención de la pedagogía desde lo más general a lo más particular en la cuestión educativa. La pedagogía tiene que indagar el origen de la educación, la instrucción, las escuelas y la articulación entre todas éstas con la sociedad, especialmente con la familia, el Estado y la Iglesia, además de analizar la vinculación entre el régimen político y el sistema de enseñanza. De modo más particular, estudiar, describir y analizar la relación del educador con el educando. Por último, la comprensión de la vida psíquica que permita la exposición analítica de los procesos que se entretengan con la educación, para llegar al establecimiento de normas (Dilthey, 1954).

Las dos partes generales de la pedagogía constituirían lo único a lo que puede aspirar una pedagogía científica. Recordando que para el autor la pedagogía tiene una parte histórica y una parte teórica, estos serían los límites de esta última:

[...] hemos llegado a los límites de la teoría pedagógica universal. [...] Los puntos de vista directivos para tal teoría se nos ofrecen ya con la conexión teleológica de la vida psíquica indicada por nosotros. Por la función adecuada de los círculos afectivos e impulsivos dentro de la conexión psíquica resulta ya en qué sentido habrá de perseguir en este campo la educación el desarrollo hacia la perfección. Pero para esta parte de la ciencia pedagógica hay que establecer antes en detalle la base psicológica, lo que en este momento nos llevaría demasiado lejos. En una teoría de validez universal no se podría dar tampoco más de lo aquí esbozado e indicado (Dilthey, 1954:343).

Ahora bien, como se puede identificar, la pedagogía no puede quedarse con la mera interpretación de lo que ha sido históricamente la educación, la enseñanza o ella misma, sino que requiere del establecimiento de normas de acción, ciertas reglas que encaminen la educación a favor del proyecto o ideal de Estado y Nación históricamente delimitado. Aquí aparece la vinculación estrecha que marqué de la educación con el Estado, lo cual fue eliminado en los sistemas de pedagogía científicos anteriores a Dilthey que trataron de “poner un ideal uniforme, sin tener en cuenta la diversidad de las naciones y las necesidades de los estados” (Dilthey, 1954:321). Siendo un punto crucial que hay que recuperar ya que los “individuos que persiguen sus propios fines, cada uno por sí, a menudo en recíproca competencia, o fines familiares o de asociaciones, encuentran, sin embargo, en la conexión nacional un campo de finalidades comunes. En este campo actúan como un solo sujeto. Realizan el fin que les prescribe el nexo nacional con conciencia de copertenencia” (Dilthey, 1944: 310).

Desde los parámetros historicistas, “la ciencia [pedagógica] se llama ante la cuestión de saber en qué punto del conocimiento de lo que ha sido nace la regla sobre lo que debe ser” (Dilthey, 1954:326), es decir, reconocer el momento en que, a partir del conocimiento del pasado educativo, se ha requerido para la educación, o ésta requiere, de una regla que conduzca hacia un deber ser. No quedándose la pedagogía, por ello, en las meras manifestaciones objetivas en la escritura, en aquellos textos que reflejan en gran medida los sistemas de enseñanza operantes y los que lo fueron históricamente, sino ampliando el espectro hacia toda forma de manifestación cultural que permita desentrañar el sentido de la vida anímica, su *telos*, para ubicar la medida de su perfeccionamiento y lo conducente para conseguirlo por medio de la educación.

La posibilidad de la pedagogía radica en reconocer que no puede alcanzar una universalidad abstracta y descontextualizada, pues media la acción educativa con todas sus

concreciones temporales, sociales y geográficas. Una pedagogía que utilice la comprensión histórica de la vida y sus productos culturales como el arte, la religión, el lenguaje y la ordenación moral, debe tener plena conciencia de que para ella sólo “hay un número limitado de postulados que tienen validez general. [Los cuales] Surgen al describir en toda su plenitud los procesos de la vida anímica en que se realiza la educación” (Dilthey, 1965:12), y a partir de los cuales pueden determinarse una normatividad.

### *1.3 La pedagogía como sistema de reglas o normas*

La educación, para Dilthey, requiere de modo necesario el establecimiento de reglas para su acción, sin embargo, la forma en que pueden ser asequibles dichas reglas es constituyéndose a partir de las que surgen por la teleología propia de la vida del hombre. Por esto, la pedagogía tendría que percatarse de cómo los impulsos, los sentimientos y el pensamiento se correlacionan para la creación de un carácter teleológico de la vida que es el que posibilita el obrar humano para un fin. Dilthey, en “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica de validez universal” (1954: 326-327) alude a tres proposiciones que reflejan en mucho su forma de entender el carácter estructural teleológico de la vida psíquica antes expuesto:

*Proposición 1. Los sentimientos y los impulsos se presentan en la vida psíquica como estados compuestos; se pueden distinguir en esta composición partes más simples en los modos determinados de reaccionar ante las representaciones; estos componentes penetran en las diversas formas del sentimiento y del impulso.*

*Proposición 2. Los modos de reaccionar que el análisis distingue en los sentimientos y en los estados evolutivos compuestos pueden representarse como una diversidad de círculos afectivos e impulsivos.*

*Proposición 3. Estos diversos modos de reacción del sentimiento y del impulso ante las representaciones no se hallan todavía trabados en los comienzos de la evolución psíquica. Cada uno de ellos actúa con adecuación, su bien de una manera grosera y limitada. Pero el desarrollo de la vida psíquica es el que establece, mediante una constante adaptación de los mismos, aquellas relaciones en cuya virtud se produce una conexión teleológica más perfecta de la vida psíquica tanto en el individuo como en la evolución ascendente del mundo psíquico y de la historia. (Dilthey, 1954:329)*

Esto expresa la forma en que los sentimientos y las representaciones, junto con los impulsos implican una forma de accionar que puede ir desde lo básico como la conservación de sí mismo, corporalmente hablando, hasta la de toda la especie e incluso

todas las manifestaciones de la vida de los hombres. “La pedagogía no se ha dado cuenta todavía de la conexión teleológica de la vida psíquica que hemos perfilado con esas proposiciones ni de la significación central que a los sentimientos e impulsos corresponde en esta conexión. Sus representantes científicos fueron perfectos intelectualistas [está aludiendo Dilthey aquí a todos aquellos autores que critica por proponer una pedagogía universalmente válida]” (Dilthey, 1954: 329).<sup>93</sup>

Debido a lo anterior, la pedagogía tiene que recurrir a la psicología para conocer el tipo de realidad al que se enfrenta y pueda el educador “captar la conexión en la naturaleza infantil según sus partes componentes y sus leyes” (Dilthey, 1954:330).

De esta conexión teleológica de la vida psíquica podemos derivar las características que componen el carácter distintivo del mundo espiritual por comparación con el orden de la naturaleza. Estas características forman también los conceptos fundamentales para la comprensión de la educación y la construcción de una pedagogía científica. En los hechos espirituales se presentan la adecuación a un fin y la perfección. Se hallan sometidas a normas, y el curso de vida que las abarca en el individuo y en la humanidad, muestra un desarrollo (Dilthey, 1954:330).

Con base en lo anterior se comprende de qué manera podrían pensarse reglas válidas para la educación en el marco de la pedagogía. Estas reglas tienen que derivarse de una finalidad de la vida anímica que se encuentra en ella de modo inmanente y que plantea su estado de perfección. Del cual es posible desprender ciertas reglas que permitan alcanzarlo y se produzca un desarrollo de dicha vida. Esta forma de proceder, diría, es válida más allá del tiempo y el espacio pero dependiente de cómo “cada época desarrolla un tipo determinado de hombre y lo que ella logra actúa ulteriormente” (Dilthey, 1954:331).

La pedagogía entonces tiene que conocer el tipo de conexión teleológica de la vida anímica y cómo a partir de ella se pueden establecer reglas, es decir, prescripciones y principios sobre la forma y medios para el desarrollo de la vida psíquica. Pero si bien esto plantea una pedagogía válida de modo general, pues de ese carácter son las reglas y principios que derivan de ella, a la vez es acotada y limitada; se queda en abstracciones que no alcanzan la realidad pedagógica propiamente en donde se concretiza la acción educativa y tiene lugar determinada finalidad de la vida. “Por eso ningunas cuestiones pedagógicas concretas pueden ser resueltas por una ciencia universalmente válida” (Dilthey, 1954:332).

---

<sup>93</sup> Esta crítica la extiende a autores como Rousseau pues expresó unilateralmente el asunto al establecer que el niño es bueno por naturaleza en su *Emilio o de la educación* (2012). Y sin duda alude a Herbart, considerado como el fundador de una pedagogía de corte intelectual.

No obstante esta aclaración de la imposibilidad de universalización, Dilthey ensayó algunos de los principios que deben rescatarse en el marco de la pedagogía desde los cuales se pueden deducir reglas de acción educativa. Dilthey (1954) describe, de modo muy acotado dos etapas de educación. Una primera, infantil, en donde el juego es la principal instancia educadora, en la medida en que es la actividad que interesa al niño y que le permite ligar representaciones, sentimientos y acciones, de manera que el juego permite “ventajas unilaterales” que se subordinan a él, entre las que se encuentran el desarrollo de la percepción, la salud, la fuerza y la moralidad (Dilthey, 1954). El juego aquí se distingue claramente del trabajo, en la medida en que el primero se satisface en la propia actividad y “es para la vida del niño una función natural” (Dilthey, 1965: 69). El juego es, sin embargo, algo que intuitivamente se puede utilizar para la comprensión del trabajo. La siguiente etapa está dedicada a lo intelectual, de modo que se logre “conseguir un conocimiento adaptado a las necesidades” (Dilthey, 1954:339). Se trata de la instrucción.

Siguiendo estas dos etapas, habrá que empezar con una enseñanza intuitiva que recupere los siguientes principios y permita sentar las bases del desarrollo de la vida anímica desde la infancia (entre corchetes aparecen los autores de los cuales según Dilthey recupera tales principios)<sup>94</sup>:

- 1) “debe seguir la marcha de la naturaleza y ésta va de la intuición al concepto y a la palabra, y del todo, abarcado en la intuición, a las partes [...] [Comenio]
- 2) tendrá que describir el mundo en torno en su conjunto, partiendo de lo que rodea al niño [...] [Comenio y Rousseau]
- 3) practicar la captación de objetos y su designación [...] [Comenio y Basedow]
- 4) Para que la intuición alcance su perfección máxima es supuesto previo que cada uno de estos elementos se capte con la máxima energía, pureza y seguridad. Estos elementos se presentan en el campo intuitivo de lo espacial, de lo temporal, de las cualidades sensibles, de la serie tonal y de las voces [Pestalozzi]” (Dilthey, 1954:339).

Por otro lado, la instrucción propiamente debe partir del siguiente principio que ya fuera esbozado por Herbart: “el interés y la atención en él contenida es la energía que dirige en la

---

<sup>94</sup> Estos puntos y los autores de referencia se repiten con explicaciones adicionales en el texto *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* (1965: 70-72).

instrucción a toda la formación de representaciones” (Dilthey, 1965: 74). No obstante, a diferencia de aquél tiene que identificar el peso que en las representaciones tienen los tipos de interés que se forman articulados por los sentimientos, que a su vez generan cierta atención. De ahí que el educador tenga que provocar el interés de sus alumnos logrando una atención voluntaria,<sup>95</sup> además de conducir la instrucción de forma metódica y establecer la relación entre el saber y la acción. Estableciendo con ello continuidad con lo que se pretende lograr con el juego.

Igualmente, “la misión de la instrucción es facilitar una conexión de las representaciones que represente la realidad y desde la cual pueda ser explicada e influida, siempre soportada por la memoria y dependiente de ella” (Dilthey, 1965:79). Sin embargo, la memoria para Dilthey no será únicamente un recipiente donde se conserven dichas representaciones, sino que es un elemento actuante por y para la estructuración de la vida anímica. Teniendo bajo esta idea un principio psicológico, para los fines de la instrucción, Dilthey deduce, por ejemplo, las dos siguientes reglas:

- 1) La memoria es un acto de la corteza cerebral que implica “una disposición corporal originaria” que debe conservarse desde la infancia –cuidando que el cerebro no tenga actividad excesiva y que se logre una vida moderada.
- 2) la reproducción de las representaciones en el cerebro depende de: “la intensidad del interés, el tipo y energía de la estructura, el número de las repeticiones y la distancia de la última repetición al presente acto de memoria” (Dilthey, 1965: 80).

Adicional a lo anterior, la forma en que se pasa de las percepciones a contenidos sensibles y de ellos a operaciones lógicas que permitan la representación de la realidad, finalidad de la instrucción, debe constituirse en otro de los principios de la pedagogía para determinar los métodos y las materias de enseñanza más propicias. En sus palabras el principio se establecería así:

---

<sup>95</sup> La cual es necesario que se logre a toda costa pues es fundamental para la formación del carácter ya que “es la primera forma en que aprende la voluntad a dominar y gobernar de un modo continuo y firme las representaciones y tendencias” (Dilthey, 1965: 77).

[...] el pensar del alumno debe realizarse siempre con experiencias de operaciones reales y valiosas, comprendiendo las relaciones causales de validez general por medio de la relación entre lo particular y lo general, y determinando cuantitativamente estas relaciones causales por medio del comparar, medir y contar y por medio de las relaciones básicas de la numeración y de la ordenación espacial. Así se debe revelar ya desde la escuela la parte interna de la naturaleza en ciertas leyes de su proceder. Al mismo tiempo ha de adquirirse también la conexión de la realidad histórica por el análisis de la lengua, la literatura y la política greco-romanas. (Dilthey, 1965: 84)

Por una forma de proceder similar, Herbart a consideración de Dilthey intenta establecer la instrucción diferenciándola por grados: la expositiva, la analítica y sintética (Herbart, 1937, §105-107). No obstante, al marcarlos como grados los vuelve rígidos, cuando los tres tipos de instrucción tendrían que ser “más bien aspectos vivos, elementos que actúan juntos en cada grado. Pues en todos, por viejos o científicos que seamos, subsiste la misma relación básica: nuestra experiencia se completa, se hace compleja, y buscamos sus elementos y después los enlazamos progresivamente en conocimientos” (Dilthey, 1965: 87).

Así, se justifica que Dilthey recupere también los principios que se han expuesto en la pedagogía anterior a él con respecto a las materias de enseñanza (Dilthey, 1965:88-91): 1) Principio de la agrupación de las materias de enseñanza, 2) Principio de la estimación de los valores educativos de las diversas materias de enseñanza entre sí, y 3) Principio de la sucesión de las materias de instrucción, encontrándoles a éstos la explicación psicológica que les da origen; por un lado, la conexión estructural teleológica de la vida anímica y la distinción entre las ciencias a partir de la percepción externa de los objetos, que provoca el interés en la ciencia natural, y por otro lado, el trato social, que permite el interés por lo histórico social. De esta manera, al agruparse las materias en esta división de las ciencias se debe provocar el estado anímico de desarrollo del interés por ambas, el cual progresivamente se va a especializar en las profesiones.<sup>96</sup> Asimismo, la estimación de las materias está determinada por la situación histórica, de manera que el segundo principio será relativo a ello y, a su vez, la seriación tiene que darse siguiendo el desarrollo del propio individuo en sus capacidades y del todo a las partes, esto es, de lo general a lo particular.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Dilthey acota este último proceso en la enseñanza media. Lo que se corresponde con la división en el sistema educativo alemán entre el Gimnasio y el Instituto Real, el primero dedicado a las cuestiones humanísticas (histórico sociales).

<sup>97</sup> Esto último retomado claramente de Comenio. (Dilthey, 1965: 90)

Sin embargo, a decir de Dilthey, a estos principios relatados hasta aquí, les hace falta completarse con aquellos que propiamente hablen de la forma en que se articula la vida anímica en el pensar –representación–, el querer –voluntad– y el sentir –sentimiento, destacando principalmente cómo es que se llega a las formas humanas de acción, pasando por impulsos animales básicos como la conservación, la alimentación y la creación de hordas, hasta los sociales conforme a un fin propias del hombre que le exigen una organización superior: una inteligencia y un desarrollo afectivo. La pedagogía no puede quedar inadvertida de la forma en que los impulsos, los sentimientos y las emociones se articulan en el niño pues son condiciones para el interés en el aprender (que empieza como una primera necesidad de causalidad en la forma de la pregunta ¿por qué?). “Así, la regla más importante de la educación llega a ser no separar nunca el conocer causal del obrar conforme a fin, el explicar del hacer, el pensar del actuar, mostrar al niño para todo conocimiento por adquirir un lugar en que, por decirlo así introduzca una palanca” (Dilthey, 1965: 95-96).

Un segundo aspecto a considerar por la pedagogía es la creación autónoma del hombre más allá de la necesidad –cosa que no sucede en los animales–, por ejemplo, en las manifestaciones artísticas, puesto que puede correrse el peligro de coartarlas por medio de la rutina escolar o a no ser debidamente fomentada. Otro aspecto a tomar en cuenta de la naturaleza del hombre será el desarrollo del lenguaje y la consecución de una civilización que incorpora el derecho (una conciencia jurídica desde los primeros cuidados en familia hasta el derecho penal y civil), puesto que “toda escuela como toda familia es una comunidad tal, en la que se forman el sentimiento vivo del derecho, la obediencia y la conciencia del deber” (Dilthey, 1965: 98). Un último elemento será la religión, ya que la divinidad es “poder de providencia, de precepto moral y de castigo” (Dilthey, 1965: 99) para la infancia.

Pero estos aspectos del hombre tienen que entenderse a la luz de una teleología por y para la cual se presentan. “Así la fórmula suprema de toda moral y pedagogía es que el hombre es bueno en tanto que las formas de reacción puestas en él posean una finalidad para su vida y la de la sociedad” (Dilthey, 1965: 99). Se conducirán las acciones del hombre a dicho fin sólo en la medida en que logre una unidad de carácter, esto es, una moralidad en la que las emociones se conduzcan a un sentir y querer social. “El individuo



es formado sólo en la sociedad para la unidad de carácter, y sólo porque en el individuo es posible esta formación, la humanidad existe” (Dilthey, 1965:100).

Por ende la formación tiene que ver con lograr ciertas disposiciones sociales (empatía, reciprocidad, etc.) en el individuo que se determinan según la moralidad de una época. De esto Dilthey desprende dos direcciones morales de la voluntad: “la de la conservación y perfeccionamiento del propio ser psicofísico [...] [y] el respeto del otro dentro de su esfera; se halla en la conciencia del deber, de la obligación, de cumplir lo prometido” (Dilthey, 1965: 104). Tenemos aquí, entonces, una pedagogía que siendo un sistema de reglas empata con una finalidad de formación que incluye lo moral.

#### *1.4 La pedagogía: una ciencia inductiva*

Pero si bien la pedagogía se constituye como tal sistema de reglas para la acción de la educación en la dirección de la voluntad en conjunto con el pensar y el sentir, como lo he venido repitiendo, una de las características esenciales de la pedagogía es que no puede aspirar a ninguna universalidad. El historicismo de Dilthey marca la imposibilidad de la universalidad desde el reconocimiento de las diferencias y particularidades de cada etapa histórica acorde a la vida misma. La historicidad que determina a las ciencias del espíritu efectivamente no permite que puedan aspirar a enunciados de validez universal, ni ser independientes entre ellas, así como tampoco del tiempo y el espacio. Sin embargo, la forma en que la pedagogía puede llevar a cabo sus tareas es a partir de una generalización pertinente para la que Dilthey marca la pauta. Con esto, no se alcanza ninguna validez universal o general descontextualizada que olvide toda diferencia sino una generalidad suficiente que respeta las particularidades educativas de los pueblos y naciones.

La apelación al plano inmanente (de la vivencia, como unidad estructural mínima de la vida) para articular lo histórico y sus manifestaciones hace necesario que se proceda de modo inductivo. La inducción busca “lo necesario por medio de lo general. Al avanzar de caso en caso va destacando de la sucesión o coexistencia de lo real, procesos, o partes de ellos, perfilados, si es posible, cuantitativamente determinados, que se hallan entre sí en una firme relación” (Dilthey, 1954:341). Una inducción que pasa por el individuo y su experiencia vivencial en los procesos de lo social y escala a través de la estructura de la vida anímica por las semejanzas que comparte con otros sujetos en contextos cada vez más

amplios. Así “la comprensión o la búsqueda del significado de las creaciones humanas histórico-sociales resulta un tipo especial de relación entre las partes y el todo” (Pacheco, 2000:115). Va de un particular a otro particular. A decir de Mauricio Beuchot, la inducción que se encuentra en Dilthey es una de forma analógica:

[...] una inducción incompleta e insuficiente, que pasa de lo particular a lo particular, no a lo universal. Pero llega a decir que la analogía alcanza una respetable fuerza inductiva y que, si no logra leyes universales, sí consigue captar estructuras, formas, ciertas constancias o cuasi-universales, o universales latentes o implícitos o atemáticos, que le dan una robustez interpretativa muy considerable. (Beuchot, 2010:62)

“Y así como por una conclusión de analogía, o más bien por un proceso que equivale a semejante conclusión, sabe algo de la existencia de una vida psíquica ajena, así también, gracias al mismo método, tiene que presuponer en esta vida psíquica ajena una conexión teleológica de carácter peculiar” (Dilthey,1954:333), como la de la formación, a la vez que se amplía la pedagogía para hacer análisis más situados, su propia limitación se encuentra al considerársele como una de las ciencias del espíritu que deben advertir la conexión de la vida anímica implicada en ella, lo cual no le permite quedarse sin principios pero mucho menos postularlos abstractamente.

Precisamente, la pedagogía debe conducirse por un procedimiento de carácter inductivo utilizando los conocimientos históricos de la vida anímica y las manifestaciones del espíritu, lo cual posibilitaría superar la pedagogía experimental, construida a partir de datos empíricos, que no son de validez general sino particulares, o una idea de pedagogía normativa elaborada con métodos racionales desde el idealismo neokantiano (Vilanou, 2005b:475). Al mismo tiempo, contrarrestaría a aquellos que quisieron una ciencia deductiva –derivada de la psicología y la ética– y a quienes han realizado generalizaciones de la experiencia particular de una forma extrema, un inductivismo “antimetódico” (Dilthey, 1965:122), como es el caso, según Dilthey, de Herbart.

La pedagogía, recuperando la historicidad apegada a la base más aproximada a lo universal –la conexión de la vida anímica que postula su propia perfección, la cual dicta a todos los procesos su finalidad y posibilidad en el establecimiento de normas, entre ellos la educación–, puede ser una ciencia con principios generales y válidos pero con caducidad. Una ciencia que sabe que sus principios son sólo posibilidades y que no le alcanzan para

resolver todos los problemas, pues son tan complejos que pueden tener soluciones diversas. Esta pedagogía sería respetuosa de la particularidad, de las necesidades sociales y culturales específicas y de las formas en que se ha llevado a cabo toda empresa educativa localizada cronotópicamente; sin perder, claro está, la mirada hacia las estructuras generales de la vida anímica. Por lo tanto, se trataría de una pedagogía menos pretenciosa en cuanto a sus alcances, pero que tiene la posibilidad de reconstituirse a sí misma, tal y como la historicidad del hombre se lo exige. No encuentro aquí la sentencia de imposibilidad de principios para la pedagogía o que la haga quedarse supeditada al más radical de los particularismos. Por el contrario, hay un plan que hace válidos los principios, pero no por imposición, sino por la capacidad de perfectibilidad del sentido que ya posee la vida.

El mundo espiritual está determinado, para Dilthey, no sólo por el espíritu objetivo, sino como reiteradamente se ha dicho, por la fuerza del individuo, como fuerza de resistencia y creatividad. Esta conexión de lo general humano con la individuación es precisamente la base de la diversidad de las existencias individuales, y, en definitiva, de la pluralidad multiforme de manifestaciones de vida. A partir de ellas, mediante una conclusión inductiva, se trata de hacer comprender la conexión de un todo. La comprensión adopta esta forma de inducción que de singularidades determinadas parcialmente para nosotros deriva una conexión que determina el todo: no se infiere una ley, sino una estructura, un sistema ordenado que agrupa los casos, como partes, en un todo (Gabilondo, 1988:157)

No obstante, en ese entonces, los finales del siglo XIX, no existía una pedagogía inductiva. Quizá ahora la pedagogía tampoco ha sido clara en cuanto al estudio de su procedimiento y su fundamentación. La visualización de los límites y posibilidades para una pedagogía científica que marca Dilthey podrían ser recuperados para una nueva discusión, especialmente para sacar a la luz los presupuestos y pretensiones de la pedagogía que se vienen arrastrando desde diversas tradiciones con marcos referenciales distintos.

La pedagogía actual sufre o bien bajo una derivación meramente psicológica o bien por el desarrollo de la organización escolar decretada por el Estado; no existe aún una ciencia inductiva de la pedagogía. La escuela herbartiana es precisamente la que ha hecho más por retrasarla. [...] el menosprecio actual de los prácticos respecto a esta ciencia se basa en que se ha intentado resolver el problema insolucionable hoy de desarrollar deductivamente sobre bases psicológicas todo un sistema de Pedagogía (Dilthey, 1965:122)

Considero que aquí se tiene muestra de la necesidad de atender las particularidades educativas sin que ello signifique postularse en detrimento de una ciencia con posibilidad

de enunciados válidos cada vez más generales. Se indaga desde la inducción propia para todo aquello que implica cambio: la vida, los seres humanos, la sociedad, la cultura y la educación misma. Pasar por el lente de la historia lo educativo se vuelve un ejercicio pedagógico fundamental.

La pedagogía requiere comprender la conexión teleológica de la vida anímica propia de cada cultura inductivamente, ya que “sobre este fundamento se desarrolla el sistema cultural de la educación y formación [...] El carácter causal-teleológico de este sistema cultural es dado en la teleología de la vida anímica que prescribe a ésta la ley de su desarrollo y la actividad intencional del educador que dirige este desarrollo” (Dilthey, 1965: 106). Pero para completar una pedagogía en tanto ciencia de la educación y como ciencia del espíritu, para Dilthey es necesario llevar a cabo las siguientes investigaciones (que se le presentaron como tareas pendientes):

- 1) “la cuestión de cómo, partiendo de los procesos pedagógicos elementales, expuestos y desarrollados en reglas por nosotros, se produce un sistema formador, educativo e instructivo tal y como rige en un determinado círculo cultural [...]
- 2) Luego habrá de emprender una consideración comparada de los sistemas educativos y se verá que las diversas formas particulares se hallan entrelazadas por el desarrollo progresivo de la humanidad [...] [para, en todo caso, guiar la enseñanza]
- 3) Finalmente, el ahondamiento en el sistema educativo nacional, en su historia y en su presente, la captación de las relaciones de este sistema con la cultura del país, sobre la base de todo el conocimiento circunscrito por nosotros, permitirá señalar a la acción técnica de la administración pedagógica el camino por el cual se puede conseguir el desarrollo del sistema educativo nacional” (Dilthey, 1954:343)

Estas tareas consisten propiamente en desarrollar los quehaceres que el propio Dilthey le ha marcado a la pedagogía para conformarse como una ciencia inductiva de un sistema cultural, el de la educación. Por otro lado, hay otro reto que atañe a la pedagogía, así como a todas las demás ciencias, y es precisamente hacer asequible un corpus lingüístico propio de estas ciencias. Como lo mencioné desde el primer capítulo, una de las cuestiones que sucedieron con la imposición del método positivista en el terreno del estudio del hombre es que se hizo uso de un lenguaje conceptual natural también en esos campos, de manera que

uno de los puntos de mayor importancia para Dilthey, en miras de lograr la fundamentación, es que las ciencias del espíritu poseyeran su propio lenguaje, sus propios conceptos.

Como las ciencias de la naturaleza se encuentran con un material sensible, intuible, y han desarrollado, en consonancia, una terminología palpable, muy penetrante, lo más tentadora para tratar de llenar con ella las lagunas (sic) de la terminología de las ciencias de la sociedad, es menester fijar en las ciencias del espíritu expresiones claras y propias que sirvan para llenar esas lagunas, estableciendo así un uso puro y consecuente del idioma que proteja a las ciencias del espíritu de la confusión léxica con las ciencias de la naturaleza y que, desde los dominios de la terminología, favorezca también el desarrollo de conceptos fijos y universales en el campo de los hechos espirituales (Dilthey, 1949:76).

Pero ¿es la pedagogía una ciencia del espíritu? ¿Cómo es que lo es? ¿Qué fundamentación le corresponde?

## **2. La fundamentación de la pedagogía como ciencia del espíritu. ¿Entre la psicología y la hermenéutica?**

Sobran razones para decir que la pedagogía es una ciencia del espíritu para Dilthey y que, en todo caso, la pedagogía debe asumir las características que él les ha atribuido a tales tipos de ciencias. Esto es lo que trato a partir de aquí. Considero que no es una mera casualidad que la obra magna de Dilthey, su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949) comience con una clara alusión a lo mucho que debe servir su escrito a diferentes profesionistas, entre ellos los pedagogos:

La sociedad se puede comparar a una gran máquina en movimiento, mantenida en él por los servicios de numerosas personas: quien se halle provisto de tan solo de la técnica de su profesión se encontrará, por muy bien que la posea, en la situación de un trabajador que durante toda su vida se ocupa en un solo punto de esa gran máquina, desconociendo las fuerzas que la ponen en movimiento y sin tener idea de las otras partes del ingenio y de su cooperación en el fin total. Será un servicial instrumento de la sociedad pero no un órgano que la plasme conscientemente. Ojalá esta introducción facilite a los políticos y juristas, a los teólogos y pedagogos la tarea de conocer la relación que guardan los principios y reglas que les inspiran con la realidad más amplia de la sociedad humana, a la que en definitiva, está dedicado el trabajo de su vida, desde el punto particular en que actúan. (Dilthey, 1949:11)

El trabajo del pedagogo debe servir a la sociedad pero no desde el automatismo, sino con plena conciencia de las funciones que cumple. Aquí de una manera u otra, salta la pregunta

de ¿quiénes son los pedagogos para Dilthey? Sin duda no está pensando en una figura adicional al educador. El conocimiento pedagógico lo tiene que poseer el educador, por ello los cursos de Dilthey son dirigidos a ellos para que puedan desempeñar su labor con una preparación pedagógica de su persona, adicional al dominio de su materia.<sup>98</sup>

Como bien lo identifica Ímaz, “Dilthey ha hecho más [que exponer las generalidades de las ciencias del espíritu]: ha trazado el esquema de algunas ciencias particulares del espíritu: la filosofía, la pedagogía, la psicología comparada, la poética, etc.” (Ímaz, 1945b:55), de modo que la pedagogía, más allá de quién es el pedagogo (lo cual se explica apelando al contexto del autor), viene a figurar como uno de los ejemplos del desarrollo de las ciencias del espíritu realizado por el propio Dilthey. En él, yo aventuraría, podrían estarse sentando las bases para la diferenciación clara entre el campo de acción del pedagogo y la del educador, gracias a todas las tareas que el autor señala que tiene que satisfacer la pedagogía en tanto ciencia, las cuales van más allá del ejercicio propio de la acción educativa en la relación educador-alumno, pues se amplían al conocimiento del sistema cultural que constituye la educación en todas sus dimensiones.

Podría agregarse, para seguir sustentando que la pedagogía no sólo constituye una ciencia sin más, sino que se trata de una ciencia del espíritu con todas las características atribuidas por Dilthey, una cita bastante polémica: “La ciencia pedagógica debe aprender modestia de la escuela histórica” (Dilthey, 1965: 126). Para Dilthey, la pedagogía, tal y como estaba planteada por los autores que lo antecedieron, es decir, como una ciencia de la educación pretendidamente universal, era falsa y en extremo pretenciosa. Como lo desarrollé en el capítulo anterior, sus críticas se dirigen a Herbart, Spencer, etc. Y es en ese punto en el cual para Dilthey la pedagogía que se precie de ser científica debe recuperar los presupuestos del historicismo, los puntos primordiales de su planteamiento que sostienen el desarrollo de la fundamentación de las ciencias del espíritu como intenté hacer ver en el primer capítulo. Como lo expuse, las ideas historicistas de Dilthey son el marco de comprensión de la vida anímica, la que a su vez, fundamenta la posibilidad, la existencia y el quehacer de las ciencias del espíritu.

---

<sup>98</sup> Sin embargo, tampoco se puede olvidar que Dilthey refiere como “teóricos de la educación” a personajes como Locke, a quien no visualiza desde una acción educativa concreta, como a los educadores a quienes pretende enseñar en su cátedra.

Por otro lado, el ideal o fin de la educación, que depende del ideal de vida de un pueblo y generación, y los medios y la técnica educativa, dos puntos a partir de los cuales se determina el desarrollo de la educación que se mencionaron en el capítulo anterior, sólo pueden entenderse desde el proyecto filosófico de este autor. El primero alude tanto a su postura historicista como a la fundamentación psicologicista desde la que parte la descripción de la estructura teleológica de la vida anímica. El segundo, por su parte, refiere propiamente al panorama intelectualista de la época, a su forma específica de comprender lo científico.

Ahora bien, la fundamentación de las ciencias del espíritu ha pasado por una polémica interpretativa con respecto a si existe o no una ruptura en el proyecto filosófico de Dilthey entre una psicología y una hermenéutica. Es importante recuperar esta discusión puesto que en ella se juegan las características del quehacer de las ciencias del espíritu y, en este caso, particularmente de la pedagogía como ciencia. Pongo pues, a debate, el lugar en el que se encuentran las ideas de la pedagogía de Dilthey en el marco de esa discusión y si es factible, según la posición adoptada, una pedagogía fundamentada desde la psicología y la hermenéutica.

En los siguientes dos apartados marcaré las condiciones bajo las cuales se puede hablar de la relación psicología-pedagogía y de ésta con la hermenéutica, aludiendo, en todo momento, al proyecto filosófico de fundamentación de ciencias del espíritu de Dilthey. Procederé de lo más concreto a las relaciones complejas.

### *2.1 Psicología como ciencia base de la pedagogía y la posibilidad hermenéutica*

Temporalmente las ideas que presentan los escritos sobre educación pueden comprenderse, por un análisis superficial, desde la parte psicológica de fundamentación de las ciencias del espíritu. La polémica de interpretación ubica que es a partir de 1900 que podría hablarse de una ruptura o cambio en el proyecto de Dilthey por la publicación de textos relacionados con la hermenéutica; momento desde el cual se ve, asimismo, una disminución de la centralidad de la psicología. Si se recuerdan las fechas en las que Dilthey dio sus cursos, todos fueron previos a 1900, de 1874 a 1894 para ser exacta y las publicaciones, al ser derivadas de ellos, corresponderían, entonces, a esa primera etapa. Con respecto al texto

“Acerca de una ciencia pedagógica...” (Dilthey, 1954), éste fue publicado por el propio autor en 1888, de modo que también se localizaría previo al año en que se considera la ruptura en su proyecto. En ese sentido, en una primera consideración cabe decir que si se está de acuerdo con la ruptura en la fundamentación de las ciencias del espíritu, entre una parte psicológica y una hermenéutica, temporalmente hablando sin duda la pedagogía sería una ciencia fundamentada psicológicamente y no hermenéuticamente.

Se pueden incluso hacer señalamientos con respecto a los títulos de los cursos que impartió. Por ejemplo, el de “Historia de la pedagogía con aplicación de la psicología a su elaboración sistemática” en el verano de 1874 en Breslau y “Aplicación de la psicología a la pedagogía como complemento del curso de psicología” en la Universidad de Berlín en el periodo de 1884-1894, establecen explícitamente la manera en que la psicología se relaciona con la pedagogía, bajo la forma de una aplicación. Asimismo, en el primero se habla de cómo la psicología asumiría un papel en la sistematización de la pedagogía. Esto último muy en el sentido de la fundamentación desarrollada. No obstante, los textos que se tienen a la mano para la interpretación de la pedagogía en el marco del proyecto filosófico de Dilthey no poseen estos títulos, pese a que son las notas con que impartió dichos cursos.

Es importante, asimismo, mencionar que el capítulo II de la obra *Fundamentos para un sistema de pedagogía* (1965), lleva por título “De las propiedades en la conexión de la vida anímica por las cuales son posibles reglas, normas, desarrollos y su exposición en las ciencias del espíritu. Fundamentación psicológica positiva”, de manera que hay una alusión en contenido a la forma en que la psicología constituye cierta base a la pedagogía, a partir de tres nociones: teleología, perfección y desarrollo, que son conceptos fundamentales para las ciencias del espíritu, donde se encuentra la particularidad de lo espiritual frente a lo natural.

Ahora bien, en términos de contenido, las ideas de Dilthey con respecto a la educación y la pedagogía están relacionadas de manera muy estrecha con el tipo de psicología que plantea en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949), así como con las críticas a la psicología de su tiempo en pro de una de carácter descriptivo-analítica, esto es, comprensiva de la vida anímica. En su *Historia de la pedagogía*, Dilthey (1968:9) menciona que ha “investigado, con particular preferencia, en la ciencia fundamental de la psicología precisamente las formas superiores de la vida anímica que aquí [en la



educación] se presentan”. De manera que es explícita la relación que el conocimiento de la educación debe guardar con la teoría psicológica tal y como la comprende Dilthey. Y no podría ser de otra manera, puesto que “la antropología y la psicología constituyen la base de todo el conocimiento de la vida histórica, lo mismo que todas las reglas para la dirección y marcha de la sociedad” (Dilthey, 1949:41), justamente los puntos en los que incide la educación.

Además, Dilthey en su texto principal sobre cuestiones pedagógicas, *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (1965), realiza las críticas a la psicología de su tiempo que ya hice explícitas: “los considerables vacíos de la psicología actual han de llenarse si ésta quiere ofrecer los fundamentos necesarios para la comprensión de ese carácter básico del mundo espiritual [...] La psicología se ha convertido en una teoría de las formas del suceder psíquico. Ha abarcado sólo una parte de lo que consideramos vida anímica” (Dilthey, 1965: 34), no encontrando las problemáticas inherentes al pensar, querer y sentir propios del hombre y que lo llevan a impulsos y acciones en el ejercicio de su voluntad. Según Dilthey, la pedagogía se había topado con los problemas que su psicología pone de manifiesto, no obstante, no les había dado el lugar que les corresponde en la medida en que tenía un influjo intelectualista. Es sólo en la medida en que se plantee, por ejemplo, la educación de la mujer como un punto problemático y se le dé el lugar que le corresponde que la teoría pedagógica lo abordará. El problema radica en “encontrar un método, exponerlo de modo que el pedagogo pueda lograr el conocimiento de los hechos de la naturaleza infantil y la ley de los procesos que están condicionados por ella” (Dilthey, 1965: 42), bajo el marco de comprensión de la vida anímica que coloca la psicología.

Recuperando el desarrollo anterior de una pedagogía como sistema de reglas, no sería posible que se logaran sus tareas si no es apelando a una psicología que le permita entender la estructura de la vida anímica a la que se deben ajustar las normas de acción, pues éstas deben establecerse para el perfeccionamiento de su teleología y desarrollo. Así, la conexión entre la pedagogía y la psicología debe entenderse bajo el marco argumentativo con respecto a la necesidad de encontrar una normatividad para la acción educativa. En el entendido de que las tareas de la pedagogía se articulan con el conocimiento que aporta la psicología respecto de la conexión teleológica de la vida anímica y cómo se puede comprender el tipo de perfeccionamiento que le corresponde así como su desarrollo. De la

misma manera, la psicología es la que le aporta a la pedagogía la pauta para comprender a los individuos sobre los cuales se da su cumplimiento. “La pedagogía, apoyada en la psicología comprensiva ha de dilucidar el camino que ha de seguir la educación para que el hombre se oriente perfectamente, de acuerdo con los valores universales del conocimiento histórico” (Rincón, 2009: 137).

Para dar un ejemplo a más detalle de cómo la psicología descriptiva tendría que aportar a la pedagogía, se encuentra este fragmento: “Se puede ilustrar la fecundidad para las ciencias del espíritu de un análisis semejante de nuestra inteligencia acudiendo a la pedagogía. [...] Lo que Pestalozzi captó con su visión genial puede ser explicado por la psicología descriptiva” (Dilthey, 1945a: 230). Puesto que Pestalozzi logró, según Dilthey, por medio de la experiencia, captar la conexión de la vida anímica y encontrar algunos de sus elementos particulares. Así, se marca la dependencia de la pedagogía y de las demás ciencias del espíritu de las explicaciones de la psicología.

La psicología, sería ciencia base de la pedagogía, entonces, porque estudia a los hombres y conforma una teoría general del individuo (de sus uniformidades), teniendo como material la historia y las vivencias. El enfoque de esta teoría psicológica es considerar al individuo en su particularidad pero como constituyente de un núcleo social, de ahí que en el primer capítulo destacara que para Dilthey sería un error partir del individuo como una totalidad aislada o bien de una unidad social previa a él. Esto es importante en las cuestiones pedagógicas puesto que sienta una base para el desarrollo teórico. No se puede construir una teoría pedagógica desde el individuo (el caso del *Emilio* de Rousseau aquí sería paradigmático) ni tampoco desde la presunción de una sociedad previa a un individuo que determine por completo su educación.

Pero así como la psicología es la ciencia base fundamental de las ciencias del espíritu, también es necesario decir que la pedagogía estaría articulada a las demás ciencias, precisamente por tratarse del estudio de una sola parte de una realidad social e histórica completa y total cuya partición es casi artificial y con fines de análisis para el conocimiento científico. De ahí que la pedagogía también tenga que recurrir, por ejemplo, a la sociología, como estudio de la sociedad entera en perspectiva histórica.

Sin embargo, no se trata sólo de la psicología como la base de las ciencias del espíritu, o su fundamentación, sino del tipo de teoría que realiza la psicología y por lo cual

se constituye como nudo a partir del cual articular el saber de las ciencias del espíritu. Siguiendo a Ímaz, como en el primer capítulo (1944), se trata más bien de la teoría estructural de la psicología la que es fundamento para las ciencias del espíritu; el tipo de conocimiento que posibilita con el conocimiento del individuo en sus relaciones con el mundo. De esta manera, la psicología, al ser comprensiva de la vida anímica, se articula en primera instancia con una hermenéutica básica, en el sentido laxo que se puede destacar bajo el uso del término comprensión. “La psicología comprensiva, la hermenéutica de la vida, ha de estudiar esta conexión teleológica y descomponer causalmente cada una de sus partes (explicación causal) para poder extraer normas que, no obstante, deberán ser contextualizadas históricamente o, si se quiere, experimentadas y demostradas a posteriori (comprensión hermenéutica)” (Rincón, 2009: 138). Pero algo que no se puede pasar inadvertido es que el propio Dilthey utiliza el término hermenéutica en un sentido más acotado, hablando de un método particular de las ciencias del espíritu, lo que aúna más a la discusión sobre una posible ruptura en su pensamiento. No obstante, como lo advertí en el primer capítulo, encuentro más bien una articulación entre la psicología y la hermenéutica, falta desarrollar en función de la pedagogía el papel de esta última.

Como he venido resaltando, en los textos de Dilthey sobre cuestiones educativas no hay ninguna alusión al término hermenéutica. No así al término comprensión, como hice ver en una cita anterior, y al de interpretación. Si se trata de un solo proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu como sostuve ya, los desarrollos posteriores en el sentido metodológico a partir de la hermenéutica, tendrían que ser extensivos a todas las ciencias particulares del espíritu, lo cual incluye a la pedagogía. En ese sentido, la hermenéutica viene a figurar como uno de los métodos de las ciencias del espíritu que permite comprender la vida, y es parte de cada una de las ciencias. No obstante, como también lo detallé ya en el primer capítulo, se trata sólo de uno de los métodos, lo cual implica que no es el único pero sí uno de los que mayor centralidad adquieren en el marco de la fundamentación.

Principalmente, hay que destacar que el historicismo coloca al individuo en el registro de lo histórico, donde la conexión de lo espiritual exige que el conocimiento interconecte los planos de lo cultural y humano reconociendo su legitimidad bajo otra forma científica: la hermenéutica, que devela su sentido y no su legalidad. De ahí la

necesidad de que las ciencias del espíritu se encuentren relacionadas entre sí, y donde la pedagogía, como una de ellas, logre fundamentación desde la hermenéutica, atendiendo a los presupuestos de la vida anímica. La hermenéutica de Dilthey sin duda se encuentra caracterizada como una contextualización histórica de la conexión estructural de la vida anímica que le da sentido a las acciones humanas y a las manifestaciones de toda vivencia. Así, se puede tener comprensión de diferentes tipos de expresión: conceptos, juicios, acciones y objetivaciones, en donde la escritura será el objeto paradigmático de la hermenéutica.

Si ya se dijo que la pedagogía tiene que ir hacia las distintas manifestaciones de la acción educativa en todo tiempo y lugar, es imprescindible el uso de un método hermenéutico que permita conocer no sólo las acciones particulares, sino también las objetivaciones de éstas y aquellas sobre las que se han sustentado, así como los conceptos y juicios que se han establecido en torno a la educación. Según los grados de complejidad de la comprensión que marqué en el primer capítulo, el elemental, de la vida diaria, el superior, de reconstrucción de la conexión de una parte con el todo por un nexo efectivo y el elevado, que busca conexión total de las vivencias en la historia, la pedagogía tendría que desarrollar una forma de comprensión superior, pues su intento tiene que ser demarcar la relación entre la parte del sistema cultural que indaga en la totalidad de la conexión de fin de la vida anímica.

Asimismo, el propio proceso hermenéutico entre las partes y un todo, o del hombre y sus periferias que avanza desde la acción de un individuo o un escrito de un autor, hacia sus contemporáneos o compañeros, hasta el Estado y el pueblo de éstos, es decir, en una conexión de la parte con algo más amplio, es inductivo, correspondiente perfectamente con lo que Dilthey exige del tratamiento de la educación. En ese sentido, como él bien lo señala, las ciencias del espíritu no se distinguen de las ciencias de la naturaleza por una cuestión metodológica, sino por el tipo de hechos que se estudian. De manera que es el hecho, en este caso, la educación como sistema cultural, el que marca la forma en que debe ser comprendido dadas sus características. De ahí que si el propio Dilthey encontró que la forma más factible para su abordaje era precisamente un proceder inductivo, ello permite la recuperación del método hermenéutico. Dilthey “ubica a la pedagogía dentro de las Ciencias del espíritu -que, a diferencia de las Ciencias de la naturaleza, no explican sino

que comprenden- porque la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar crecer sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser” (Vázquez, 2012: 10). La propia naturaleza de la educación como un hecho de segundo grado, un sistema cultural, como parte de los hechos espirituales, tiene sin duda que comprenderse mas no explicarse, en esa medida se tiene que apelar a la hermenéutica.

Recuperando el sentido más técnico de la hermenéutica, Dilthey es claro cuando refiriéndose a las asociaciones que hacen posible la consecución de una finalidad de vida, de entre las cuales encontraríamos educativas, alude a la necesidad de una interpretación: “También de las organizaciones, lo mismo que de las obras singulares, es menester hacer una rigurosa interpretación técnica. De una tal interpretación se trata y no de una explicación de las organizaciones por sus orígenes, de una reducción a las causas que las generan” (Dilthey, 1944: 290). De las instituciones educativas así como de cualquier asociación en el que se involucre un ideal de formación tendrá que llevarse a cabo tal interpretación que permita no sólo conocer su historicidad sino el sentido que tienen en ese momento y lugar en relación con la vida anímica que ahí se despliega. Y en el estudio de la educación:

Es posible la hermenéutica porque entre pueblo y estado, files e iglesia, vida científica y universidad, se da una relación que origina un espíritu común, una forma unitaria de vida de una conexión estructural en la que se expresan. Rige, por lo tanto, una relación de las partes con el todo en la que las partes reciben del todo el significado y el todo de las partes el sentido, y estas categorías de la interpretación encuentran su correlato en la conexión estructural de la organización a cuyo tener ésta realiza teleológicamente un fin (Dilthey, 1944: 291).

Dicho lo anterior, pese a ser muy difícil plantear con seguridad que se encuentra una pedagogía hermenéutica en Dilthey por no haberla hecho explícita él mismo, hay indicios posibles para ello aplicando un criterio retrospectivo de comprensión del proyecto de las ciencias del espíritu y haciendo extensivo su desarrollo a cada una de las ciencias que se puedan incluir.<sup>99</sup> Pero al igual que con la psicología, no es el método hermenéutico el que en última instancia fundamente las ciencias del espíritu. Es la condición de contextualización

---

<sup>99</sup> Aventurar que se trató de falta de tiempo del propio autor para llevar a la aplicación hermenéutica a cada ciencia del espíritu o particularmente de la pedagogía no es posible, pues efectivamente la obra de Dilthey ni atendió todas las ciencias del espíritu ni tal fue su pretensión. Siempre aludió a la necesidad de continuar los trabajos tal y como el primer apartado de este capítulo concluye; con los retos de la pedagogía que él dejó en el tintero.

histórica y de comprensión que pone sobre la mesa la que es importante para fundamentar el conocimiento de las ciencias del hombre.

## *2.2 La conexión teleológica de la vida como el fundamento*

Como se puede ver, en primera instancia hay muchos elementos de los textos e ideas sobre la pedagogía que podrían corresponderse con una argumentación a favor de la existencia de una ruptura en el pensamiento de Dilthey, dejando el desarrollo de la comprensión de la pedagogía hecha por el autor desde una primera parte psicológica. Sin embargo, como explicité en el primer capítulo, ambas partes, en caso de estar claramente delimitadas así, no son excluyentes y si se comprende el proyecto de Dilthey de manera unitaria, es necesario ubicar lo que a la psicología y a la hermenéutica corresponden en tal tarea. Con respecto a la pedagogía, si bien la hermenéutica no aparece literalmente, sí la comprensión.

En el capítulo inaugural de esta tesis concluí, con respecto a la polémica interpretativa, que la conexión estructural teleológica de la vida anímica juega realmente como la instancia de fundamentación de las ciencias del espíritu, puesto que ella articula un abordaje psicológico y hermenéutico. En ese sentido, considero que “el concepto diltheyano de vida es el denominador común capaz de unir filosofía y pedagogía en un nexo fundamental” (Pacheco, 2000: 118). De hecho, como el propio Dilthey lo mencionó, la pedagogía por las condiciones de la educación, situada en un determinado pueblo y época, depende de la teleología de la vida que relaciona a los sujetos de forma particular, siendo éste su único principio fundamental. “No vamos del sistema [cultural como lo es la educación] a la vida sino que partimos del análisis de la vida” (Dilthey, 1944: 302). O como lo desarrolla Rincón:

La pedagogía, por lo tanto, tiene por objeto descubrir lo que es finalístico en el hombre, es decir, estudiar la estructura teleológica que da sentido a su vida; la conciencia de un fin en el proceso interno es lo que da unidad a la vida considerada como un todo orgánico. Este principio teleológico básico, que es, al mismo tiempo, principio vital, no es otra cosa que la conservación y exaltación de la especie humana y de todos y cada uno de sus miembros (Rincón, 2009: 138).

La pedagogía no puede aspirar a ningún principio de validez universal, para Dilthey “sólo hay un número limitado de postulados que tienen validez general. Surgen [d]el describir en

toda su plenitud los procesos de la vida anímica en que se realiza la educación. Así nacen las reglas para la dirección de la atención, del cultivo multilateral de las intuiciones, del desarrollo y relleno de la memoria” (Dilthey, 1968:12). La pedagogía posee como principio fundamental el que comparten todas las ciencias del espíritu con respecto a la vida: “el concepto de vida diltheyano constituye la verdadera estructura de sustentación de la pedagogía” (Pacheco, 2000: 113). En ese sentido, el concepto de vida, o mejor dicho, vivencia, es el que articula una pedagogía como ciencia del espíritu que tiene que recuperar la base psicológica y el método hermenéutico para la comprensión de su quehacer y, a la vez, es lo que la relaciona con las demás ciencias particulares del espíritu.

La condición más general de las reglas o normas con validez general de la vida anímica, el sistema cultural fundado sobre ésta, y en particular también la educación, reside en el *carácter teleológico de la vida anímica*. El principio fundamental de una pedagogía consiste, pues, en una afirmación: la vida anímica tiene una teleología interna y por tanto una perfección a ella propia. Consiguientemente, pueden darse normas para esta perfección desarrollarse reglas de cómo pueda alcanzarse por medio de la educación (Dilthey, 1965: 37-38).

Entonces, la pedagogía es también para Dilthey un ejemplo de cómo las ciencias del espíritu particulares tienen que avanzar hacia su consolidación y afirmación. Pues, una vez que el autor expuso todos los elementos descritos en el segundo capítulo de esta tesis y el preámbulo de este apartado:

[...] nos encontramos ante la posibilidad de una pedagogía válida para todos; posee una base segura y universal en la perfección de los procesos y de sus enlaces trabados en la teleología de la vida psíquica; en la descripción, en el análisis y en la fijación de reglas puede lograr el carácter de rigurosa seguridad. *Lo que hemos demostrado con respecto a la pedagogía se puede afirmar también para otras ciencias del espíritu que tratan de guiar la vida*. Hemos resuelto pues, el problema que nos habíamos propuesto y hemos encontrado en lo que es una razón o fundamento para lo que debe ser, en la realidad una razón para la regla (Dilthey, 1954:332, cursivas mías).

Pero el hecho de que concluyamos que la pedagogía se fundamenta como ciencia del espíritu ante todo en la vida y la forma de comprenderla a partir de la particularidad, de la vivencia de cada pueblo y cada época, pues “el pensamiento no puede ir más allá de la vida misma” (Dilthey, 1949: XIX), trae consigo una necesidad: la propia lectura histórica, contextual y comprensiva de este planteamiento. Esto es, entenderlo bajo la tradición intelectual-pedagógica en la que tuvo lugar, así como la que generó.

### 3. Pedagogía psicológica y hermenéutica. La tradición y herencia diltheyana

Decir que la pedagogía es una ciencia del espíritu y que, por ello, tiene como su ciencia base a una psicología comprensiva, esto es, una forma particular de comprender la vida anímica a partir de su conexión teleológica inmanente, agregando a la hermenéutica como metodología para comprender las manifestaciones de dicha vida no pasó inadvertido. Por un lado, se posicionó en su propia tradición pedagógica frente a los autores que habían dominado el discurso como Herbart, continuador de la obra kantiana. Por otro lado, la forma de comprender a la pedagogía por Dilthey fue tomada como una postura que había que continuar y, en todo caso, complementar. Esta tarea la llevaron a cabo quienes, siendo discípulos de Dilthey, conformaron una forma de entender a la pedagogía con bases históricas y culturales que claramente es deudora de los planteamientos de éste último.

#### 3.1 *La pedagogía científico-espiritual de Dilthey: posición en la tradición alemana*

Como bien lo señalan Schriewer y Keiner (1997), se pueden identificar algunos motivos particulares en las aportaciones teóricas, por lo menos en el campo educativo, de distintos contextos nacionales, culturales y políticos.<sup>100</sup> De esta manera, es posible diferenciar tres distintos linderos de reflexión sobre la pedagogía que se han llamado tradiciones: la alemana, en donde se inscribe el autor del que ahí trato, la francesa y la anglosajona.<sup>101</sup> Tradiciones que caracterizo en la introducción de este trabajo. En la primera, a la que corresponde Dilthey, junto con Kant, Herbart y Natorp:

[...] la educación atravesó por procesos institucionales e intelectuales que la consolidaron como un campo de estudio amplio y autónomo. Esto contrasta con lo sucedido en Francia donde la ciencia de la educación, durante la mayor parte del periodo que consideramos, permaneció entremezclada con otras disciplinas como la filosofía social, ética, economía social, sociología y más tarde con la psicología (Schriewer y Keiner, 1997: 119).

---

<sup>100</sup> El texto de estos autores que aquí utilizo (1997) constituye un reporte de investigación en el que presentan las pautas temáticas que se trabajaron en el contexto académico alemán y francés a partir de la revisión de distintas publicaciones periódicas de 1955 a 1986. Identifican líneas epistemológicas y autores predominantes que marcaron las tendencias de reflexión en ambos contextos nacionales con respecto al estudio de la educación.

<sup>101</sup> *Cfr.* Moreno y de los Arcos (1999) y Marín (2004), quienes ofrecen una caracterización de las tres tradiciones empatada con una visión histórica, así como García Casanova (2007), quien realiza un análisis de las implicaciones que arrojan las denominaciones utilizadas en el contexto de estas tres tradiciones para nombrar a los estudios generales sobre la educación.



Pero aún más importante para mi análisis el siguiente fragmento del texto de estos autores.

Según ellos:

[...] mientras en la tradición alemana los educadores hacen hincapié en la autonomía de su campo disciplinario, que los disocia de otras ciencias sociales, e insisten en la forma específica de su razonamiento filosófico y hermenéutico, sus homólogos franceses favorecen exactamente lo contrario. Es decir, para ellos la educación es un campo de estudio intrínsecamente pluri o interdisciplinario que se apoya en los métodos diseñados por el resto de las ciencias sociales, lo mismo que en sus hallazgos (Schriewer y Keiner, 1997: 119)

En primer lugar, es de resaltarse que en el contexto alemán se habla precisamente de educadores en función de la disciplina que se encarga del estudio de la educación, lo cual sucede en Dilthey. Su discurso pedagógico gira en torno a la figura del educador, de hecho, “la ciencia de la pedagogía, cuya posibilidad he demostrado, sólo puede comenzar con la descripción del educador en sus relaciones con el alumno. Ante todo hay que presentar el fenómeno mismo y hacerlo lo más inteligible posible por un análisis psicológico” (Dilthey, 1965:43). En segundo lugar, para Dilthey, como también para su contexto, la pedagogía se convierte en un campo disciplinario autónomo. La precisión aquí estriba en la manera en que, particularmente para Dilthey, la pedagogía no se encuentra disociada de otras ciencias sociales o humanidades en la medida en que si todas ellas se encargan del estudio de la realidad histórico social, todas tienen como principio fundamental la vida. En ese sentido, las ciencias del espíritu, como él las llamaba, guardaban una conexión entre sí análoga a la conexión de todos los procesos, hechos, acontecimientos de la realidad de la vida.

En tercer lugar, llama la atención cómo Schriewer y Keiner identifican que en el planteamiento alemán de la pedagogía subyace un razonamiento filosófico y hermenéutico, pues, de los cuatro autores que se reconocen como los más importantes de la tradición alemana de pedagogía, el único que pudo articular la hermenéutica y la pedagogía fue precisamente Dilthey. Ahora bien, como lo desarrollé, explícitamente no lo hace, es por hacer extensivo el proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu que se puede hablar de una metodología hermenéutica para el abordaje del hecho educativo en tanto un sistema cultural. No obstante, es necesario señalar que a la luz de una reflexión actual, la apelación a la comprensión de la vida en los textos de Dilthey, aunado a que es dicha comprensión la que paradigmáticamente sitúa la delimitación y diferencia con respecto a las ciencias de la naturaleza, estaría permitido hablar de un razonamiento hermenéutico

para las ciencias sociales y humanidades, incluyendo ahí a la pedagogía; recordando también que en los textos de educación y pedagogía menciona claramente la comprensión como una tarea de ésta.

Aún más Schriewer y Keiner mencionan que “las facultades alemanas de filosofía fueron recintos poderosos que mantuvieron dicha tradición, en ellas predominó una amalgama muy particular de razonamiento filosófico, erudición histórica y hermenéutica normativa” (1997: 129). Esto es precisamente lo que en esta tesis he querido demostrar. La manera en que en Dilthey se produjo una amalgama de tal tipo, conjuntando un modo de hacer filosofía, un planteamiento histórico y una hermenéutica que no pasa del plano metodológico y normativo, contando como base una psicología analítica y descriptiva<sup>102</sup>. Una psicología que se arraiga en un pensar filosófico, distinta de la psicología que predominó después en el ámbito académico francés (“los representantes de la notable tradición psicológica francesa: Piaget, Wallon, Piéron, Binet, Cla-parède, Reuchlin o Zazzo” (Schriewer y Keiner, 1997:132)) y que se desplegó en toda reflexión pedagógica, dejando de lado las reflexiones psicologistas filosóficas de Dilthey y sus discípulos.<sup>103</sup>

No podemos olvidar que por el contexto intelectual en el que se encuentra Dilthey, su intento de fundamentar las ciencias del espíritu constituyó también una respuesta al positivismo de la época, ese momento en que se da el cambio de una teoría del conocimiento a una teoría de la ciencia (Ferraris, 2005: 118 y *ss*). De esta manera, la preocupación estaba más en las condiciones de la ciencia pedagógica que en las condiciones de posibilidad de todo conocimiento, entre el cual se encontrara el de la educación. Si bien es cierto que la pedagogía de Dilthey se encuentra esbozada a partir de una teoría de la ciencia, es decir, la construcción de su fundamentación de la naturaleza de

---

<sup>102</sup> Tampoco se pueden olvidar los trabajos de las escuelas neokantianas de Marburgo y Baden (Granja, 2001), especialmente de esta última a partir de los trabajos de Windelband respecto de la fundamentación de las ciencias nomotéticas y las ideográficas (en donde se ubicaría la pedagogía), y Rickert sobre las ciencias de la cultura que de una u otra manera influyeron en la reflexión sobre el estatuto de la pedagogía como ciencia. “La Pedagogía especulativa neokantiana alemana elaborada sobre los presupuestos epistemológicos de Windelband y Rickert optó por la reflexión finalística de lo educacional, dando lugar a una Pedagogía especulativa de marcado carácter filosófico, asentada entre las Ciencias Culturales, cuya misión era comprender e interpretar (teorizar) la fenomenología educacional (Rincón, 2007/2008: 60).

<sup>103</sup> Según Schriewer, en un primer momento (1955-1966) en Alemania Dilthey y sus discípulos conformaron una tendencia de reflexión histórica y hermenéutica importante, que fue siendo desplazada. En el caso francés por una psicología de carácter experimental y por una nueva sociología científica. Asimismo, menciona que Habermas ha adquirido centralidad también con una reflexión hermenéutica crítica, aunque alejada del planteamiento de Dilthey.

un cierto tipo de ciencias de un dominio de saber histórico y humano, a partir de la cual se establecen las cualidades y características de una ciencia de la educación que sea la pedagogía, la forma en que desarrolla esta ciencia va más allá de ello.

Pese a que la preocupación fundamental siempre fue, para este autor, la medida en la cual la pedagogía era una ciencia que respetara el saber histórico, tuvo el cuidado de demarcar un sistema cultural diferenciable, como lo es la educación, susceptible de un tratamiento específico por la pedagogía. En ese sentido, como bien lo sitúa Benner, Dilthey se encuentra entre aquellos como Kant, Herbart y Schleiermacher que acentúan “la peculiaridad y relativa autonomía de la reflexión y la acción pedagógicas, que abordan en el marco de la relación entre la pedagogía, la teoría del conocimiento, la ética y la política” (Benner, 1998: 41). Pero las diferencias entre sus planteamientos radican precisamente en el entrecruce y planos en que trabajan los últimos tres puntos. Pues la teoría del conocimiento en Dilthey se da a partir de la diferenciación y colindancias entre los hechos histórico sociales y los naturales, la ética no se establece por deducción alguna ni bajo principios *a priori*, y la política es una dimensión que siempre atraviesa el campo de lo histórico; particularmente en educación la cuestión política aparece bajo la marca del Estado, las asociaciones de los individuos y la responsabilidad frente a la teleología de la vida anímica establecida en cada tiempo y lugar.

Ahondando más en la propia tradición alemana, en la cual se colocan: a Kant, como su iniciador, a Herbart, a Natorp y a Dilthey. A este último se le va a reconocer como “creador de la concepción histórico-espiritual, con la que pone en relación a la historia de la pedagogía [...] [haciendo que llegue al plano de la] historia general de la cultura, adquiriendo jerarquía científica” (Luzuriaga, 1968: 7)<sup>104</sup>. Es decir, se le concibe como fundador de la concepción de la pedagogía desde las ciencias del espíritu, que “terminaba el influjo intelectualista de Herbart en el campo de la Pedagogía” (Vilanou, 2005b:482).

Quintana y Vilanou hablan de una división al interior de la pedagogía alemana, que es necesario recuperar, entre una de carácter científico que comienza con Kant y se

---

<sup>104</sup> Es curioso, sin embargo, cómo, según Luzuriaga, traductor de las obras de pedagogía de Dilthey al español considere que autores “como Dilthey, han negado el carácter científico de la pedagogía, diciendo que no puede tener validez general para todos los tiempos y lugares como debe tenerlo la ciencia, porque la educación es un hecho histórico que varía según las circunstancias del lugar y el momento. Pero Dilthey confunde aquí la realidad de la educación, que es en efecto variable, con la pedagogía, que estudia esa realidad y que es permanente.” (Luzuriaga, 1991: 20) No obstante, reconoce que según Dilthey la pedagogía avanzó en la marcha de todo conocimiento hasta su constitución como ciencia.

desarrolla con Herbart y una segunda “que, iniciándose con Schleiermacher, a través de Dilthey y Spranger da lugar a una pedagogía hermenéutica” (Quintana, 2005: 182). Para Vilanou (2004b), por ejemplo, es claro que frente a la posición hegemónica de las ideas pedagógicas de Herbart, sobre todo en cuanto a la instrucción, al gobierno y la disciplina, se encontraba otra veta que emanaba de Schleiermacher con un talante hermenéutico y que recuperará y continuará Dilthey<sup>105</sup>. Según este autor, “no por azar, Schleiermacher sirve de inequívoco punto de referencia en el cruce de caminos entre la pedagogía y la hermenéutica que, en un primer momento, sólo había sido un método crítico-filológico” (Vilanou, 2004b: 47). Pero si bien, como lo he mencionado ya, la hermenéutica no abandona su estatuto metodológico en Dilthey, sí hay una ampliación de lo a ésta corresponde, pues abre camino a la comprensión de toda manifestación humana aunque la escritura será su objeto por excelencia.

Como alternativa al carácter normativo de la pedagogía herbartiana, 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. En realidad, Herbart y Schleiermacher contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en el siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración según el modelo de *El Emilio* de Rousseau (1762). Con todo, Herbart y Schleiermacher representan dos navegaciones que, aunque paralelas, difieren ostensiblemente ya que, mientras la pedagogía herbartiana comporta una disciplina metódica y rigurosa, Schleiermacher destaca la autonomía de los agentes educativos. (Vilanou, 2002: 209)

Se trata de dos posturas contrapuestas en las que el influjo de la primera fue más avasallador:

[...] por influencia de Herbart, toda la Pedagogía occidental moderna ha seguido la línea intelectualista de la Pedagogía científica. Esto ha llevado consigo, naturalmente, un olvido de la tendencia iniciada por Schleiermacher; pero hoy día en que, por influjo del pensamiento posmoderno, se desmitifican los racionalismos y se vuelve a las raíces dinámicas de la personalidad humana, las doctrinas de Schleiermacher se convierten no sólo en oportunas, sino hasta parcialmente inspiradoras. Representando este pensador una transición de la Ilustración al

---

<sup>105</sup> De hecho, según Vilanou (2004b; 2001), podríamos hablar de una tradición pedagógica por sí misma que se asienta en bases hermenéuticas y que recupera el ideal de la Bildung de la tradición neohumanista. Las “claves” para esta pedagogía hermenéutica, o “paideia hermenéutica” como él la llama, las encuentra en Schleiermacher como el antecedente más claro, Dilthey como su propulsor, y Heidegger y Gadamer como los más recientes. Asimismo, para él estamos asistiendo a un giro hermenéutico en la pedagogía sustentado por la consideración de la hermenéutica como la nueva koiné. Arteta (2013) coincide con los planteamientos de Vilanou y establece que es posible recuperar de la tradición neohumanista una pedagogía hermenéutica, particularmente Dilthey y sus discípulos aquí mencionados que configuraron una pedagogía de las ciencias del espíritu, así como desde el desarrollo posterior de la hermenéutica con Gadamer.

pensamiento romántico, en él tiene lugar una crisis de la razón ilustrada. (Quintana, 2005: 182).

Con base en ello, cabe reconocer que es Schleiermacher el primero, por lo menos que se conoce como tal, quien configura una pedagogía científica de signo hermenéutico que “favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa” (Vilanou, 2005:476). Su pedagogía se ha denominado “pedagogía concreta”, pues critica la posibilidad de una educación abstracta cuyo ideal sea invariable en todo lugar, debido a que ella siempre se encuentra en el marco de una cultura determinada (Larroyo, 1976:490-491).<sup>106</sup>

Si bien la hermenéutica propuesta por Schleiermacher será continuada y ampliada en Dilthey, bajo un sesgo metodológico y de fundamentación epistémica para la comprensión en las ciencias del espíritu, el punto respecto a la pedagogía cobrará una magnitud importante. Es con Dilthey con quien se planteó un nexo de la pedagogía con la hermenéutica como filosofía de la vida. La pedagogía planteada por este último, se concibió por varios autores, entre ellos Conrad Vilanou, como una “pedagogía de las ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que debía guiarse bajo el modelo de una hermenéutica como método de comprensión de los fenómenos educativos cultural e históricamente localizados.

Depaepe (2008: 57), por ejemplo, habla de una modalidad hermenéutico-comprensiva de la teoría de la educación, la cual atribuye sin más a Dilthey: “como reacción a la ahistoricidad de una teoría educativa deducida exclusivamente a partir de premisas filosóficas (Lenhart, 1977b: 14; Blankertz, 1971: 21-22 y 27), Wilhelm Dilthey, a finales del siglo XIX, sentó las bases de la teoría comprensiva de la educación, que es tan típicamente alemana”.

La pedagogía científico-espiritual es “contraria a la pedagogía empírico-experimental que mientras atiende a la objetividad y sus causas, aquella se abre al mundo de los valores de una manera teleológica” (Arteta, 2013: 62). Esta pedagogía que se nos presenta como hermenéutica y articulada a las demás ciencias (a la filosofía por ser su dimensión práctica,

---

<sup>106</sup> Según Quintana, autores como el pedagogo italiano Mario Gennari “aplica la hermenéutica de Schleiermacher a la Pedagogía y afirma que, por ser ésta una ciencia libre, requiere una *interpretación*: toda Pedagogía es hermenéutica, porque toda formación humana es trans-formación, hasta el punto de que «en Pedagogía la interpretación es infinita» (p. 35).” (2005: 198).

la psicología,<sup>107</sup> la política, la sociología, etc.), abre la perspectiva para un devenir de la pedagogía —históricamente delimitado en tiempo y espacio para culturas y pueblos determinados—. Además, esta pedagogía diltheyana fue denominada filosófica, nombramiento que se corresponde con reconocer que gran parte de los postulados y fundamentaciones provienen de un discurso filosófico. Dilthey, junto con Schleiermacher, su antecedente, así como sus discípulos serán contemplados dentro de esta clasificación.

Refiriéndonos retrospectivamente a Schleiermacher (1768-1834), e influida en sus inicios por Dilthey (1833-1911), la pedagogía filosófica se extendió cada vez más en Alemania desde los años veinte. [...] Entre sus representantes más influyentes se encuentran desde aquel entonces Herman Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (nac. en 1889) y Erich Weniger (1894-1961). (Wulf, 2002: 63)

A decir de algunos autores, “Dilthey, en última instancia, acaba subordinando la educación y su reflexión teórica, la pedagogía, a la misma vida, a una filosofía vitalista (*lebensphilosophie*) de corte histórico, subjetivista y relativista (Ferraris, 2002, 151; Brie, 2000)” (en Rincón, 2009: 138). Esto es, la educación, así como la pedagogía, si son comprendidas a partir del proyecto filosófico de Dilthey, terminan siendo por completo filosóficas. Lo cual hace regresar a su más famosa frase: “desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1968:9).

Ahora bien, si se comprende la pedagogía desde su proyecto filosófico como aquí lo hice, no está exenta de las críticas propias a éste. Entre ellas principalmente la de relativismo. Independientemente de la posibilidad de discutir si la filosofía de la vida que propone Dilthey es relativista, me interesa la forma en que se han querido encontrar “señales evidentes de un relativismo pedagógico” (Pacheco, 2000:111) en sus críticas a una pedagogía de validez general o universal así como en su propia postura con respecto a la pedagogía. Varios autores han querido ver muestras de relativismo en el planteamiento de Dilthey, puesto que la lectura que le dan a la sentencia de imposibilidad de una pedagogía de validez universal es que la pedagogía está condenada a un particularismo exacerbado en

---

<sup>107</sup> Siguiendo a Alí (2002) hay que considerarla en el marco de su desarrollo más contemporáneo como una disciplina científica de corte experimental.

la medida en que cada finalidad de la educación y, por ende, las formas de su cumplimiento, está supeditada a la finalidad de vida de cada época y cada pueblo.

Desde mi perspectiva, esta manera de comprenderlo sólo conduce al extremo opuesto la crítica diltheyana. Más que un relativismo exacerbado que conllevaría la imposibilidad de principios pedagógicos, pues estos serían tan relativos como se quiera, alcanzo a ver simplemente el establecimiento de límites para el planteamiento de éstos. Sitúa en el terreno de lo histórico los principios pedagógicos cuya validez se logra vía una inducción acorde a la estructura teleológica que la vida misma posee. En gran medida la relación que se establece con la filosofía, específicamente la postura filosófica asumida por cada autor, es la que determina el papel de la pedagogía como estudio sobre la educación. En estos casos, cierto espiritualismo y/o idealismo permiten ciertas proyecciones educativas. En particular, con Dilthey, lo expresé en el capítulo anterior, la pedagogía se subsume a la filosofía como su parte práctica, siendo su culmen. En ese sentido, “al buscar comprender la “filosofía de la vida”, constatamos, con gran seguridad, que la defensa diltheyana de la historicidad de todo fenómeno humano no compromete, en modo alguno, el carácter universal de la pedagogía en el desempeño de su papel fundamental de teorizar la formación del hombre, ayer, hoy y siempre.” (Pacheco, 2000: 119), pues el ideal de formación y la acción educativa es importante e ineludible en toda sociedad.

### *3.2 La herencia diltheyana: las pedagogías culturalistas*

Es importante pasar revista ahora, por lo menos de manera rápida, a las consecuencias en el terreno teórico de la educación de los planteamientos diltheyanos: la forma en que sus planteamientos se capitalizaron como una herencia para posicionamientos pedagógicos específicos.

La pedagogía de Dilthey va a ser claramente el antecedente de las pedagogías culturalistas<sup>108</sup> sostenidas por sus discípulos: Eduardo Spranger, Hermann Nohl, Wilhelm Flitner y Theodor Litt, “herederos directos del espiritualismo, el psicologismo y el historicismo de Wilhelm Dilthey [...] [quienes] se propusieron reelaborar el cuerpo epistemológico de la pedagogía, siguiendo, para ello, la tradición racionalista, de corte

---

<sup>108</sup> Estas pedagogías son consideradas por Rincón (2009) como modelos pretéritos. No obstante, aquí se vuelven a incorporar en el debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía por ser modelos que recuperan a la hermenéutica como vía para sustentarla.

neokantiano, propia del momento” (Rincón, 2009: 131). Será esta generación de autores “la que, de hecho, intentó —en el periodo de entreguerras mundiales— llevar este campo tan abigarrado hacia una línea de teorización hermenéutico reflexiva más coherente y, en consecuencia, dejar de lado otras opciones como la psicología experimental” (Schriewer y Keiner, 1997: 133).

Principalmente, es destacable en estos autores que la pedagogía, en tanto ciencia del espíritu, debe ser hermenéutica y “el fundamento radical de la teoría pedagógica se halla en la filosofía como hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida” (Larroyo, 1976:706) y que la educación, a la manera generacional de Dilthey, es la encargada de la transmisión de la tradición y la cultura espiritual y vital. En ese sentido, “el método hermenéutico-interpretativo (comprensión histórica) es consustancial a estas pedagogías. La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo” (Rincón, 2009: 133). Las aportaciones de estos autores fueron concebidas como el cuerpo argumentativo de la (o las) pedagogía(s) de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), con una base filosófica ineludible.<sup>109</sup> Donde, bajo ese marco, atendían: “la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, [y] la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.” (Vilanou, 2001:s/p). Sin embargo, como reconoce Luzuriaga (1968: 7), quienes “han seguido, más o menos fielmente, la concepción diltheyiana, como Spranger, Nohl y Litt lo han hecho inspirándose en sus ideas filosóficas más que en las pedagógicas, las que sólo se han conocido hasta el presente por fragmentos o trabajos secundarios”<sup>110</sup>.

Para Spranger, quien ocupó la cátedra de pedagogía de Dilthey en Berlín, la educación en su totalidad está entrelazada con la cultura, por ello, “el conjunto de las ciencias del espíritu coincide en el planteamiento del problema pedagógico” (Spranger, 1948a:25), siendo preciso plantear una “pedagogía de la comprensión hermenéutica” donde comprender sea el captar el sentido de las conexiones espirituales de los acontecimientos educativos históricamente ubicados. La pedagogía para este autor desarrolla su tarea

---

<sup>109</sup> Bohn y Soetard (1992: 132-133) presentan seis puntos en los cuales se pueden identificar las características que estos autores dan a la pedagogía como ciencia del espíritu y a su vez la forma en que se relacionan con Schleiermacher y Dilthey.

<sup>110</sup> Pues, como ya lo mencioné, su difusión masiva se dio a partir de la publicación del tomo IX de sus Escritos en 1934.



científica en tres momentos (Rincón, 2009): 1) descriptivo: a partir del señalamiento de las relaciones entre la cultura y la educación, 2) comprensivo: descomposición de la estructura del mundo espiritual para destacar la función de la educación y plantear la estructura ideal de ésta, y 3) normativo: da modelos de acción para la educación. Esta concepción es inseparable “de tres conceptos clave: *espíritu objetivo* (mundo cultural), la *psicología comprensiva* (hermenéutica) y la *tipología humana* (tipo ideal de hombre)<sup>111</sup>” (Rincón, 2009: 139), cada uno de ellos con una elaboración propia del autor. Particularmente los dos primeros conceptos cuentan como una resignificación de los que fueron utilizados por Dilthey y aquí vale el señalamiento de cómo es que la concepción de Spranger respecto de una pedagogía hermenéutica está atravesada por una concepción de la psicología como aquella que comprende la vida anímica y sus manifestaciones culturales. Es importante también mencionar que Spranger recupera la noción de educabilidad o plasticidad que, como ya mencioné, la incorpora a la pedagogía Herbart y Dilthey la reconoce como un gran aporte.

La pedagogía para Nohl se comprendía como una “teoría comprensiva de la educación que deberá siempre contextualizarse históricamente, por lo que jamás podrá tener validez general” (Rincón, 2009:148), entendiendo a la educación como una cuestión cultural plagada de sentido. El apego de este autor a Dilthey se da precisamente por el énfasis en la cuestión histórica y la exigencia de contextualizar toda cuestión educativa, puesto que la dependencia de ésta al terreno de la cultura no permite que se establezca fuera de su marco de sentido. De igual manera, considera que la pedagogía no puede comprenderse como una ciencia de corte natural y atemporal, “es preciso crear la solución pedagógica para cada situación histórica” (Rincón, 2009: 151). Por su parte, el texto de Flitner, *Pedagogía sistemática*, se ha considerado que “sistematiza la pedagogía desde la perspectiva de las ciencias del espíritu” (Vilanou, 2004a: 303) ya que postula una ciencia comprensiva que considera la circunstancia histórica.

Para Litt se debía “interpretar la educación a la luz de la cultura, pues de ella surgen las ideas y los valores en los que se va a educar” (Beuchot, 2010:23). Los motivos

---

<sup>111</sup> Esta tipología es construida por Spranger y se conforman como “esquemas generales de entendimiento de la conducta humana, capaces de dar sentido totalizador a la misma y de explicar, en lo concreto, las motivaciones de los actos singulares” (Rincón, 2009: 140). Para Spranger hay seis tipos ideales: el hombre teórico, el hombre económico, el hombre estético, el hombre social, el hombre político y el hombre religioso.

hermenéuticos y alusivos a lo establecido por Dilthey salen claramente a la luz en estos autores: la búsqueda de una ciencia o teoría *comprendiva* que *interprete* la educación desde *lo histórico*, y que fuera parte de las *ciencias del espíritu*. “Se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron una «Pedagogía histórica» que deseaba comprender el presente en función del pasado y una «Pedagogía sistemática» que aspiraba a establecer las categorías que orientasen la actividad educativa” (Vilanou, 2002: 213).

La conformación de la pedagogía de las ciencias del espíritu fue “oficial en Alemania durante los años de la República de Weimar (1919-1933), prolongándose a toda la primera mitad del siglo XX” (Rincón, 2009:133). Además, los aportes de los defensores de una “pedagogía de las ciencias del espíritu” o una “pedagogía de la vida” gozaron de cierta aceptación en el pensamiento pedagógico español pues “tuvo su máximo esplendor en el panorama pedagógico español hacia mediados del siglo XX” (Rincón, 2009:133). Es decir, si bien fue asumida como una postura predominante en Alemania, fue en España en donde tuvo acogida y mayores desarrollos. Será a partir de ese trayecto que se conocerá en México. A continuación hago aproximaciones a ello.

### *3.3 La pedagogía de las ciencias del espíritu: de España a México, su disolución y nueva recuperación hermenéutica*

Diversos autores españoles continuaron y ampliaron la reflexión, especialmente el español Juan Roura-Parella quien, siendo alumno de Spranger, siguió esta línea y consideró que la pedagogía en España se concebía como una ciencia de segunda clase puesto que regía “para fijar el valor de la ciencia la medida dada por el positivismo francés e inglés” (Roura-Parella, 2005:481). Roura Parella, influenciado por Dilthey y Spranger —con quien toma clases en Alemania durante los últimos años de la República de Weimar—, concibió a la pedagogía como una ciencia del espíritu que debía comprender la educación y los valores espirituales que se realizan a partir de ella, esto desde la historicidad de los procesos vitales. Se trataba de una filosofía que interpretaba “la estructura de las filosofías históricamente dadas que, a su vez, no han sido otra cosa que teorías de las concepciones del mundo y de la vida del pasado” (Larroyo, 1961: 211) en donde inevitablemente se ha hecho presente la educación. Es por ello que gran parte de su labor la dedica a dignificar a la pedagogía contra posturas como la de Herbart.

Va a ser precisamente a Roura-Parella a quien se le atribuye la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica (Vilanou, 2004a), especialmente en México, por ser uno de los lugares a los que llega una vez emprendido el exilio en 1939, con ayuda de Joaquín Xirau,<sup>112</sup> siendo contemporáneo de Francisco Larroyo y Lorenzo Luzuriaga (quien traduce las obras pedagógicas de Dilthey al español).<sup>113</sup> Sin embargo, en Latinoamérica “aparece hasta los treinta. Ello se explica, porque las ideas pedagógicas de Guillermo Dilthey (1833-1911), el creador de ella, llegan a conocerse en estas latitudes hacia 1934” (Larroyo, 1961:211).

Larroyo y Luzuriaga fueron dos autores decisivos para los inicios de la pedagogía universitaria, poseedores de una formación filosófica que harían explícita en sus concepciones de educación y pedagogía —así como un vasto conocimiento de posturas al interior de la pedagogía del siglo XX, entre ellas la que aquí se aborda. Para Luzuriaga, la importancia de Dilthey en el terreno pedagógico radica en que “se ha reconocido a la pedagogía como una ciencia autónoma dentro del cuadro de las ciencias del espíritu” (1966:9). Pero para él, así como Larroyo (1982), la hermenéutica que subyace al planteamiento pedagógico es tomada como una parte que se encarga de una reflexión filosófica teleológica. Así, se instaura en México la idea de dos formas de pedagogía, una que se encarga del estudio de la realidad y otra sobre la idealidad, una pedagogía descriptiva (a la manera de ciencia de educación) y una hermenéutica, “vale decir, interpretativa, explicativa de los secretos que se dan dentro de la misma realidad educativa. Tal interpretación, tal afán hermenéutico de la educación, constituye, ni más ni menos, que la filosofía de la educación” (Villalpando, 1973:17). La idea de una pedagogía científico-espiritual y una cultural aparecen asimismo en otros intelectuales de la época como parte de un recuento de las posturas contemporáneas, tal es el caso de Ricardo Nassif y Juan Montovani.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Vilanou (2004a) sitúa las condiciones en que el exilio español propició una difusión del conocimiento europeo posterior a la primera guerra mundial en Latinoamérica, sobre todo en términos de las ideas sobre la pedagogía en el marco del desarrollo de las ciencias del espíritu.

<sup>113</sup> Ambos representantes importantes de la pedagogía social que deriva de la escuela de Marburgo de corriente neokantiana, especialmente desarrollada por Natorp. Es por esto que se concibe también que los inicios de la pedagogía como disciplina en México está en estrecha relación con los planteamientos de la tradición alemana, aunque después se adoptan incluso de manera indiferenciada postulados de las otras tradiciones.

<sup>114</sup> Rojas Moreno (2005) hace un rastreo de la forma en que Dilthey, entre otros autores clásicos de la pedagogía, se encuentra presente en la producción académica de la pedagogía universitaria que se gesta en la

Incluso se puede ver que el planteamiento de una pedagogía como ciencia del espíritu permeó el discurso de autores importantes en el campo pedagógico durante la segunda mitad del siglo veinte, como lo es Luzuriaga. Él define a la pedagogía como “una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc.” (Luzuriaga, 1991: 21); “es una ciencia, una ciencia del espíritu o de la cultura [Spranger], con carácter autónomo, aunque tenga relación con las demás ciencias y con la filosofía” (Luzuriaga, 1991: 22). Según Larroyo, “la pedagogía pertenece al grupo de las ciencias del espíritu, a saber, las ciencias que exploran por el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (arte, religión, filosofía, moral, lenguaje” (1976: 705).

Respecto del asunto hermenéutico, como lo menciona Wulf en la siguiente cita, por un lado pareciera que esa pedagogía de corte filosófico si bien reconocía el método hermenéutico, no lo utilizaba con mayor centralidad. Por otro lado, pareciera haber una escisión entre el uso de dicho método con respecto a la consecución de una pedagogía como ciencia experimental, esto tiene que ver primordialmente con la comprensión que se tiene de la hermenéutica y cómo efectivamente en Dilthey era precisamente algo que aseguraba el carácter descriptivo y analítico, siempre experimental, del estudio de la realidad histórico-social. Mientras que los desarrollos posteriores de la hermenéutica se ampliaron incluso más allá del terreno científico y de la conciencia metodológica diltheyana (Gadamer, 2005).

Debido al énfasis de la historicidad de la educación y del carácter único y especial de cada praxis educativa, los *procedimientos hermenéuticos* ganaron importancia. En el marco de la pedagogía filosófica, éstos fueron utilizados principalmente en *la interpretación de textos históricos*. Sin embargo, para la investigación de la realidad educativa, en la cual la pedagogía filosófica les adjudicó igualmente una función central, estos procedimientos casi no fueron utilizados. [...] Ya que la pedagogía filosófica no utilizaba los métodos hermenéuticos en la investigación de la praxis educativa, había la posibilidad de que ésta se desarrollara como ciencia *experimental* en el sentido de Dilthey, quien de todos modos concebía a las ciencias filosóficas como tales; a menos que hubiese sido posible de otro modo el tener un acceso metódico seguro a la realidad educativa (Wulf, 2002:65).

En este punto coincide Luzuriaga, pues para él “la filosofía moderna ha adoptado desde Dilthey, como método esencial de las ciencias del espíritu, el método de la comprensión. [...] Aunque este método no se ha aplicado aún a la pedagogía, abre amplias posibilidades para conocer e interpretar la conducta de los alumnos” (Luzuriaga, 1991: 32). En esta cita reconoce la impronta hermenéutica de Dilthey pero no particularmente de su uso en la pedagogía.

Ahora bien, Luzuriaga (1966) y Larroyo (1976) identifican la pedagogía cultural de Spranger y Nohl al igual que la “pedagogía científico-espiritual” de Dilthey y Litt al interior de lo que llaman “pedagogía filosófica”, bajo la consigna de que, en última instancia, “todas las direcciones teóricas de la ciencia de la educación no son más que aspectos de una sola y única pedagogía” (Luzuriaga, 1966:15). Pero si bien se identifican estos autores en tal pedagogía filosófica, se considera que “acabaron confundiendo los campos propios de la Teoría de la Educación con los de la Filosofía de la Educación” (Rincón, 2009:160) y que “la comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo, con lo cual la Ciencia de la Educación acaba diluyéndose en una Filosofía de la Educación” (Rincón, 2009:133), pues su concepción pedagógica queda subordinada a concepciones filosóficas más amplias.

Esto trajo como consecuencia que al haber una estrecha relación entre el proyecto filosófico de Dilthey y su concepción de educación y pedagogía, las críticas del primero se hicieron extensivas a lo segundo. Aquí subyace el cuestionamiento sobre la vinculación entre la pedagogía y la filosofía, pues “el fundamento radical de la teoría pedagógica [diltheyana] se halla en la filosofía como hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida” (Larroyo, 1976:706). De alguna manera el vínculo tan estrecho entre filosofía y pedagogía se postula desde toda la tradición alemana de pedagogía, que es lo que trata de argumentar Huarte (2008), a lo cual sólo agregaría que dicha relación se puede extender a los estudios posteriores a ella, como lo constituyeron estas pedagogías culturalistas derivadas del trabajo de Dilthey. Porque aún a pesar de los cambios, “la huella distintiva del pensamiento pedagógico alemán está en que, hasta en sus fases más críticas, permanece profundamente filosófico” (Bohn y Soetard, 1992: 144).

Tanto en Kant –de manera un tanto tácita–, como en Herbart –aunque sólo estuvieran vinculadas la parte ética y la psicológica–, en Dilthey –con la visión rigurosa de la filosofía desembocando necesariamente en una pedagogía– y en Natorp –con la filosofía como un todo fundamentando la pedagogía– se pudo ver que en todos ellos la filosofía era un elemento importante y presente para la idea de vinculación de la propia pedagogía. No se podía entender la pedagogía separada de la filosofía en tanto ésta última le proveía sustento. (Huarte, 2008:86).

Sin embargo, “desgraciadamente, estos ideales culturales [de las pedagogías culturalistas] (*Kulturpädagogik*) –de signo social y espiritualizador– sucumbieron en 1933, produciéndose una disolución de la *Bildung* culturalista que perdió su dimensión creativa y humanista. Tanto es así, que algunas disciplinas –y la pedagogía fue una de las más afectadas– quedaron desacreditadas” (Vilanou, 2002: 214). Y este declive que comenzó en Alemania, se fue paulatinamente extendiendo a otras latitudes. Según Bohn y Soetard (1992) fue por los movimientos nacional-socialistas que esta pedagogía empieza a sucumbir por una falta de posición política y crítica, de manera que los postulados de la Escuela de Frankfurt sobre una tarea de emancipación empiezan a permear el campo teórico de la educación.

Entonces sonaron las campanas para la teoría pedagógica elaborada a la sombra de la *ciencia del espíritu*, precisamente en una obra publicada en 1968 como homenaje a Erich Weniger, con el significativo título *La pedagogía de las ciencias del espíritu a la salida de su época..* Se encuentran allí contribuciones de aquellos que en adelante irían a dominar la reflexión pedagógica emancipadora: Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert, Hans- Joachim Gamm. (Bohn y Soetard, 1992: 134)

Aunado a ello, se encuentra una apelación a una científicidad en el campo de la pedagogía en Alemania como es el caso de Wolfgang Brezinka. “En definitiva se verá, en los años sesenta y setenta, a la corriente científica y a la corriente emancipadora aunar sus esfuerzos para exigir, según el título de la obra que Karl Josef Klauer publica en 1973, una *Revisión del concepto de educación*” (Bohn y Soetard, 1992: 136). En este texto se plantearon serias críticas a la pedagogía de las ciencias del espíritu, que ayudaron a su disolución, entre las que se encuentran: está permeada de una ideología que pone atención en abstracciones ideales como la autonomía y la libertad pero no a los problemas de la educación como la deserción; el papel del educador se presentaba como acrítico y se ponía énfasis en lo que determinaba su práctica; se le acusa de una ingenuidad metodológica pues, según Klauer, la

comprensión no permite realmente tener dominio sobre los hechos y mucho menos se relaciona con una iniciativa para la acción; el establecimiento de una confusa relación y sobreposición de la teoría y la práctica; y, finalmente, la acusación del uso como guía de un concepto de formación ya caduco y que había que repensar para la sociedad pos-industrial.

Para Depaepe (2008) la teoría de la educación hermenéutico-comprensiva posee como característica ineludible que se trata de una teorización histórica. Esta postura, resultó insatisfactoria según su perspectiva y pereció por tres críticas: por una confrontación con otros métodos de investigación en el terreno educativo, por los problemas internos de la propia postura hermenéutica sostenida y por último, a su consideración la más importante, por la teoría de la ciencia que viene a plantear que esta posición por su carácter idealista y normativo no posee el nivel de verificación empírica necesario.

Así, “la pedagogía de las ciencias del espíritu ha quedado un tanto en el olvido por el ascenso de otras corrientes de pensamiento que han acentuado la orientación pragmático-utilitarista [parte de la tradición anglosajona], lo cierto es que últimamente estamos asistiendo a su recuperación en clave hermenéutica” (Vilanou, 2004a:316). Este vaticinio se encuentra en estrecha relación con la tesis que comprende a la hermenéutica como la *koiné* o lenguaje común de la cultura contemporánea, desde la década de los años ochenta del siglo XX hasta el momento.<sup>115</sup> En este sentido, la hermenéutica se ha posicionado como punto importante para las reflexiones de las humanidades y las ciencias sociales. No obstante, esta reciente recuperación signa la relación entre pedagogía y hermenéutica, puesto que ahora se hace no para estrechar los lazos entre dos *corpus* teóricos, sino que se toma a la hermenéutica como una forma de lectura de la educación.<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> La expresión de la hermenéutica como nueva *koiné* de la época contemporánea fue acuñada por el filósofo italiano Gianni Vattimo (1991). Esta afirmación ha sido de vital importancia para otros autores de la hermenéutica contemporánea, como Maurizio Ferraris, Jean Grondin y Mauricio Beuchot, quienes la han aprobado.

<sup>116</sup> Podemos encontrar como excepciones los trabajos de corte histórico de Vilanou y Rincón que rastrean la relación entre pedagogía y hermenéutica. Así como el importantísimo trabajo de Shaun Gallagher, quien intenta relacionar la hermenéutica con las teorías de la educación, a partir de un modelo moderado de hermenéutica que tiene fuertes coincidencias con una hermenéutica analógica (Beuchot, 2010). Consúltense: Gallagher (1992), Vilanou (2001, 2002, 2004a y b, 2005) y Rincón (2009). Según Gallagher (1992), la hermenéutica y la educación (entendida como disciplina), presentan una desconexión real, con la excepción de que cada una ha hecho su desarrollo de forma independiente, y a pesar de haber estado relacionadas en la antigüedad (cuestión que a este autor no le interesa), se olvida u obscurece. En cierta medida, este supuesto entraña una contestación a esto, puesto que sí encontramos una conexión histórica importantísima y fundamental en Dilthey –cosa que Gallagher en ningún momento toca a diferencia de algunas cuestiones de

De esta manera, los estudios actuales se han enfocado a tres relaciones posibles entre hermenéutica y educación: 1) comprender la educación como un proceso completamente interpretativo<sup>117</sup> con lo cual se ha reducido, en gran medida, el ámbito de reflexión a lo escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) la enseñanza de la hermenéutica, que aunque no ha sido del todo abordada en términos de las opciones de formación existentes, sí se ha hecho desde el terreno de lo teórico y la posibilidad de enseñar la virtud o habilidad de interpretar; y 3) el uso de una hermenéutica como un modelo de interpretación de la educación, más en un sentido metodológico para la investigación educativa. Quizá se puede agregar aquí una cuarta y última vertiente que trata de conformar una idea de pedagogía hermenéutica, reconstruyendo una historia de la pedagogía y sus relaciones con la comprensión y la formación o bien retomando las categorías más importantes de la hermenéutica filosófica.<sup>118</sup> Así, en el contexto contemporáneo, la hermenéutica ha tenido múltiples aplicaciones en el ámbito educativo, siendo los aportes especialmente a la conceptualización de la educación, así como a la especificidad de ésta como campo. Es en estos tres sentidos que incluso se han hecho recuperaciones de las propuestas hermenéuticas posteriores a Dilthey como la de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur.

Sin embargo, las características de cada uno de los planteamientos de los autores que siguieron a Dilthey, así como las interpretaciones de su propia forma de comprender la educación y la pedagogía, particularmente cómo es que se apropia su proyecto filosófico y pedagógico en México habría que indagarlo con mayor énfasis. Teniendo en cuenta siempre que “las representaciones, conceptos e ideas son transmisibles de generación en generación: pero la voluntad y los sentimientos no lo son nunca” (Dilthey, 1968:67). Esto conduciría a una próxima investigación.

---

Chladenius, Schleiermacher e incluso Heidegger y Gadamer– para poder establecer futuras relaciones entre ellas.

<sup>117</sup> Aquí merece especial mención el libro de Ma. García Amilburu (2002).

<sup>118</sup> En el primer caso, se cuenta con todos los trabajos de Conrad Vilanou respecto de una paideia hermenéutica (2001, 2002, 2004a y 2004). Para el segundo caso, se cuenta con el trabajo de Barragán (2011), quien a partir de categorías de la hermenéutica filosófica de Gadamer, tales como: aplicación, conciencia histórica, prejuicios, etc., intenta responder a la pregunta de cómo se podría definir una pedagogía hermenéutica.



## Conclusiones

Como se pudo apreciar, el proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu y sus hechos (que se conforman por objetivaciones y la conexión de la vida anímica) son utilizados para la comprensión de la naturaleza y el quehacer de la pedagogía en Dilthey. La recuperación de lo histórico, pero especialmente de la vida y la experiencia humanas, para incorporarla de la manera en que lo hace el historicismo al plano del estudio de lo social, tiene implicaciones importantes en su concepción pedagógica.

Las conexiones que él encuentra entre la vida anímica, el desarrollo del espíritu y las condiciones histórico-culturales de las que el hombre es producto y productor llevan a la construcción de toda una pedagogía que permite comprender su sentido en los cambios de época y situaciones geo-político-sociales. Ello lo hace criticar de inconsistentes a los sistemas pedagógicos que pretenden establecerse más allá del plano inmanente. Aquellos en los cuales las reglas pedagógicas surgen fuera de la historia y las condiciones sociales específicas. En ese sentido, puedo marcar claramente que Dilthey da tres aportaciones a la pedagogía del siglo XIX a partir de su proyecto filosófico, que incluye un desarrollo histórico, psicológico y hermenéutico, que hoy se tornan en exigencias de reflexión:

### *1) La relación pedagogía-filosofía*

Dilthey establece que el culmen de toda filosofía es la pedagogía en tanto teoría de la formación del hombre. Encontramos en este autor una filosofía de la vida espiritual (cultural) que no permite que la especulación se desapegue del terreno de la experiencia y donde la pedagogía es el fin de la empresa filosófica —y no sólo un saber que se fundamenta en ella. En este aspecto, conviene recordar precisamente la posición de Dilthey en la llamada tradición alemana de pedagogía, en donde si bien una de sus características es el establecimiento de una relación entre la pedagogía y la filosofía, la diferencia radica en que aquí está dada por el sesgo de la práctica. Esto es, la pedagogía se convierte en la filosofía llevada a sus consecuencias formativas concretas: una pedagogía que es el fin de todo proyecto filosófico, la cual tiene sentido como parte ineludible de las ciencias del espíritu, al llevar a la concreción las finalidades intrínsecas a la vida humana, mismas que a su vez la hacen posible de existir científicamente.

La importancia de marcar este detalle, que rompe con la idea de una tradición alemana homogénea en pedagogía, se debe a la necesidad de una reflexión epistemológica seria que recupere la génesis histórica de la disciplina y recurra a los planteamientos complejos de autores que la conciben como ciencia en vinculación con la filosofía y que han tendido a tomarse de manera indiferenciada. Esto exige el conocimiento de los presupuestos filosóficos y psicológicos que se involucraron en el establecimiento de la pedagogía como ciencia en dicha tradición. Asimismo, revalorar la relación filosofía-pedagogía a la luz de los cambios y modificaciones que ambas disciplinas han tenido, puesto que la filosofía espiritual diltheyana si bien abrió una veta de reflexión y articulación en torno a la filosofía y la ciencia, actualmente los linderos se encaminan por nuevas formas interdisciplinarias y de concepción científica.<sup>119</sup>

## 2) *La posición contestataria frente a la pedagogía de su época*

Uno de los aspectos más conocidos del planteamiento de Dilthey es la crítica de “inconsistencia de los sistemas predominantes de pedagogía que buscan principios de validez general para la educación de todos los pueblos y de todas las épocas” (Dilthey, 1965:11). Las pretensiones de científicidad planteadas a partir de una fundamentación filosófica que se queda sólo con la ética y una psicología mal delimitada –como según él sucede en Herbart, (193?; 1935) – se develan como caducas y erróneas. Lo cual tiene que ver necesariamente con las formas de acceso a la vida y sus manifestaciones concretas, que sólo pueden pasar al conocimiento por vía de una inducción pues, de lo contrario, se atenta con la conexión estructural teleológica que le es inmanente.

En ese sentido, el procedimiento de la pedagogía para adquirir la científicidad, particularmente para Dilthey, tiene que ser inductivo, aspirando sólo así a un conocimiento que vaya acorde con la propia naturaleza de su hecho de estudio.<sup>120</sup> Sólo siendo inductiva,

---

<sup>119</sup> No podemos olvidar que Dilthey sigue respondiendo al positivismo de su época y que su necesidad de fundamentar las ciencias del espíritu tiene que ver con las exigencias que surgen en ese marco. Aunque su estrategia, de marcar las diferencias fundamentales entre las ciencias, es la que a final de cuentas permite deslindarse a su vez de ese mismo positivismo.

<sup>120</sup> Diferente de la posición de Herbart o Natorp, para quienes tiene que ser deductiva, según sus propios proyectos filosóficos y la forma en que comprenden lo educativo y lo pedagógico. La visualización de los límites y posibilidades para una pedagogía científica que marcan Herbart, Dilthey y Natorp podrían ser recuperados para la discusión sobre los presupuestos y pretensiones científicas y metodológicas de la pedagogía que se vienen arrastrando desde diversas tradiciones con marcos referenciales distintos.

asegura tomar en cuenta la particularidad histórica y la vida anímica que soporta la finalidad de formación. Para Dilthey, en su época, finales del siglo XIX, no existía una pedagogía inductiva (Dilthey, 1965:121). Habría que preguntarnos ahora si la pedagogía está clara en cuanto a su procedimiento y su fundamentación en el estudio de la educación. He aquí otra exigencia de recuperación teórica e histórica de los planteamientos que le han dado a la pedagogía un lugar en las ciencias del espíritu –sociales y humanidades.

### 3) *La comprensión de la pedagogía como ciencia del espíritu*

Ahora bien, no es atribuible a Dilthey ser el primero en postular que la pedagogía es una ciencia. Apelando a la tradición sería Kant (2009) el que posibilita una concepción tal y es sólo desarrollada con Herbart (1937; 1935). Sin embargo, la importancia que adquirió en el espacio epistémico la polémica establecida por Dilthey con el positivismo, así como el establecimiento de las bases para las ciencias de estudio del hombre y la historia –su proyecto filosófico desarrollado en este trabajo–, es lo que dispone una nueva forma de comprender a la pedagogía desde un lindero que no se ha reconocido plenamente.<sup>121</sup>

De manera que en el debate donde se discute el estatuto de la pedagogía es necesario recuperar a Dilthey por la posibilidad que ofrece de pensar desde margen de referencia científica. La respuesta que Dilthey da al embate de las posturas científicas positivistas, donde la primacía de un monismo metodológico se descoloca por las diferencias de los hechos promoviendo un dualismo metódico, pone en juego a la hermenéutica como la fundamentación epistemológica y metodológica de las ciencias del espíritu a la par de un análisis psicológico. Un parámetro que parte de la experiencia, del terreno de lo vivencial, donde hace que se vea a la vida y a la pedagogía en un desarrollo histórico en el que los individuos se forman. Pues se devela cómo incluso los autores anteriores a él, Comenio, Rousseau, Kant, Herbart, etc., estuvieron condicionados históricamente, lo que hace que sus postulados tengan vigencia y validez histórica.

Sin embargo, la importancia que reviste que podamos decir a partir de Dilthey que la pedagogía es una ciencia del espíritu, va más allá de que se le reconozca como ciencia,

---

<sup>121</sup> De hecho, podría afirmar, después de la revisión bibliográfica que exigió este trabajo, que en el campo pedagógico se conoce a Dilthey más por una división entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, de carácter metodológico, que por sus planteamientos sobre educación o en torno a la pedagogía como ciencia.

puesto que la concibe a partir de la vida misma y eso conlleva, a su vez, que sea comprendida como un saber histórico. Exigencia ésta de humildad epistémica, de estar al tanto de las limitaciones de su propio campo de reflexión y acción: “la ciencia pedagógica debe aprender modestia de la escuela histórica” (Dilthey, 1965: 126) –uno de los epígrafes con que esta tesis comenzó. La pedagogía no sólo debe decirse ciencia, debe serlo reconociendo que, para cumplirlo, debe respetar sus límites de saber: la vida misma. Es en ella en que se despliega su hecho de estudio, la educación. Ahondaré más a continuación en los aspectos concretos que permiten a Dilthey conformar una pedagogía como ciencia del espíritu por considerar este aspecto el más importante abordado en la presente tesis.

### **Las diferencias entre las ciencias**

El intento de Dilthey por otorgarles validez a las ciencias del espíritu se conduce desde una triple diferenciación de éstas con respecto a las ciencias de la naturaleza. Diferenciación posible sólo a la luz de la presente reflexión y análisis, puesto que el propio autor marcó claramente que es la primera la sustancial, a partir de la cual, de manera necesaria, se dan las siguientes. Además de establecer que entre las ciencias naturales y del espíritu hay una estrecha relación puesto que sus hechos no son aislados por completo. En sus palabras:

No seremos mejores discípulos de los grandes pensadores científico-naturales por el hecho de trasladar a nuestro campo los métodos encontrados por ellos sino, al revés, plegando nuestro conocimiento a la naturaleza de nuestros objetos y comportándonos respecto a éstos de igual modo a como ellos se comportan con los suyos. *Natura parendo vincitur*. Las ciencias del espíritu se diferencian de las ciencias de la naturaleza, en primer lugar, porque éstas tienen como objeto suyo hechos que se presentan en la conciencia dispersos, procedentes de fuera, como fenómenos, mientras que en las ciencias de la naturaleza se nos ofrece una conexión natural sólo a través de conclusiones suplementarias, por medio de un haz de hipótesis. Por el contrario, en las ciencias del espíritu tenemos como base la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la “explicamos”, la vida anímica la “comprendemos” (Dilthey, 1945: 197)

En esta cita tenemos de manera indiscriminada las siguientes distinciones que dan lineamientos para entender no sólo en qué se diferencian las ciencias, sino qué es lo que las constituye. En otras palabras, los puntos en que podría condensarse su proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu:

- 1) Las ciencias se diferencian por los hechos que tienen como objeto de estudio. Por un lado está la condición histórica, social y cultural del hombre y, por otro, la natural empírica. Lo que se trata de estudiar en las ciencias del espíritu es lo humano, una realidad que el investigador de la historia comparte, lo cual lo coloca en una posición epistemológica distinta a aquella que se asume en el estudio de la naturaleza. Esto puede ser entendido desde dos figuras de relación de conocimiento: sujeto-sujeto (S-S) y sujeto-objeto (S-O). De manera que al ser el objeto de las ciencias del espíritu un sujeto, una vida anímica, se puede emprender una reflexión desde un interior (esto es, de carácter inmanente). Esto último en la medida en que sólo por el hombre mismo puede conocerse lo espiritual<sup>122</sup>;
- 2) Al ser distintos los hechos, las pretensiones de conocimiento es necesario que sean diferentes. Las cuales difieren entre el “explicar” (*Erklären*) y el “comprender” (*Verstehen*). La vida del hombre, la finalidad que guarda su conexión estructural, se comprende, la naturaleza, por el contrario, se explica. De manera que no sólo la reflexión sobre el estatuto de la pedagogía es accesible habiendo ubicado la impronta positivista, sino que es precisamente la perspectiva que distingue los hechos y su pretensión de conocimiento la que da pautas concretas para una mayor comprensión. Sobre todo por la pauta metódica incorporada (que conduce al siguiente inciso) en el tipo de análisis que desde la psicología y la hermenéutica tiene que llevarse a cabo en el estudio de los hechos de las ciencias del espíritu. La diferencia entre comprensión y explicación, tomada de Droysen (Grondin, 2008), permanece en las reflexiones de carácter epistemológico sobre las ciencias sociales y las humanidades hoy en día y sobre todo en las reflexiones hermenéuticas posteriores, por ejemplo de Gadamer (2005) y Ricoeur (2011) que podrían retomarse para pensar la labor y estado actual de las ciencias del hombre. El primero estableció la necesidad de que las ciencias del espíritu recuerden las nociones centrales del humanismo y que reflexionen sobre la conciencia metódica que promueve Dilthey. En el caso de Ricoeur, él propuso una complementariedad o, en sus términos, “una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la

---

<sup>122</sup> Aplicando, en ese sentido, el punto de vista gnoseológico del propio autor, en el que no es posible ir más allá de la vida y de la conciencia de ella.

comprensión (el *verstehen* de la tradición hermenéutica alemana) y la explicación (el *erklären* de la misma tradición)” (Ricoeur, 2011: 83);

- 3) Los dos puntos anteriores llevan a una diferencia en la metodología, tipo de análisis a emplear y fundamentación. A las ciencias de la naturaleza les corresponde explicar causalmente para derivar en leyes y a las del espíritu les compete comprender el sentido de una realidad histórica. Las primeras utilizan la metodología científico-positivista y las segundas requieren de la psicología comprensiva y la hermenéutica (aunque, como vimos, Dilthey no es claro en cuanto a que ésta sea el único método).

Necesariamente aquí es importante recordar que la postura que asumí en este trabajo con respecto a la polémica interpretativa del proyecto de Dilthey, en cuanto a una separación de la fundamentación en dos etapas excluyentes, una psicológica y una hermenéutica, es que no existe tal. En todo caso, son complementarias y es extensible la elaboración hermenéutica a los desarrollos de las ciencias del espíritu que se quedaron sólo con los avances del análisis psicológico. Por un lado la psicología es la única que puede tener el acceso a la vida anímica por el tipo de análisis que de ella hace y a su vez, las particularidades que implican las individualidades que constituyen los hombres de la historia sólo son comprensibles por la hermenéutica, en la medida en que las inscribe en el todo histórico, en la vida de la época. Es así como ambas conducen propiamente a la instancia real de la fundamentación: la vida anímica y su conexión estructural teleológica.

Por lo tanto, “la diferencia fundamental entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu radica en sus métodos, en su fuerza y en sus límites” (Dilthey, 1944: 301) y “el análisis de las Ciencias del Espíritu se convierte en el camino para llegar a la vida: se trata del mismo camino que la vida ha ido recorriendo en el curso de la historia y en cuyo trayecto ha ido dejando como indicadores sus objetivaciones culturales” (Rincón, 2009: 135).

Cada una de las ciencias del espíritu, tomando en cuenta la ciencia base de la psicología y la teoría que de ella resulta, debe delimitar claramente el tipo de conexión teleológica de la vida que rastrea y comprende, el cual está sujeto a las condiciones de particularidad de la vida misma, que se despliega en un tiempo y en un lugar asequible sólo desde la relación parte-todo de la hermenéutica como ejercicio de comprensión.

Complejidad que a su vez requiere de la articulación de todas las ciencias del espíritu. Esto es lo que en todo caso fundamenta también a la pedagogía como ciencia del espíritu: la conexión teleológica de formación de la vida anímica, y no como tales la psicología y la hermenéutica, sino el acceso que ellas permiten.

### **La pedagogía como ciencia del espíritu**

Es el proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu, la construcción de toda una concepción epistemológica con respecto al conocimiento de la historia y del hombre, lo que le permite a Dilthey pensar las ciencias particulares del espíritu y, particularmente, en el terreno de la educación y la pedagogía, establecer una crítica a los autores anteriores por una concepción pedagógica propia.

De ese modo, para Dilthey, la pedagogía es una ciencia particular dentro del conjunto de las ciencias del espíritu. Es una ciencia que, al estudiar la educación, siendo ésta un sistema cultural y de medios, se constituye como conocimiento de hechos histórico-sociales de segundo grado. La pedagogía posee una teoría que es la que le ha ido asegurando su lugar a lo largo de la historia, pues en ese desarrollo se ha dado cuenta del avance hacia la científicidad y la posibilidad de utilizar, en tiempos de Dilthey, la fundamentación de las ciencias del espíritu hecha por él.

Las formas en que procede la pedagogía para el autor podrían distinguirse entre una sincrónica y otra diacrónica para el abordaje de la educación; marcando, por un lado, el tipo de conexión estructural teleológica a la que responde la educación y, por otro, describiendo las particularidades en las que se ha concretado, especialmente en un sistema de enseñanza nacional. Asimismo, desde un enfoque comparativo y relacional permite comprender la función de la educación en la sociedad. Se trata, además, de una pedagogía que requiere ser inductiva y llegar al establecimiento de un sistema de reglas o normas que soporten el ideal de perfección de la vida anímica y su desarrollo. Esto es, si la vida anímica posee una finalidad inmanente, de ella surgen las exigencias de consecución de ésta y la necesidad de normas que le permitan efectivamente, en el desarrollo, llegar a ella.

La pedagogía como ciencia del espíritu, se presenta como comprensiva y articulada a las demás ciencias (a la filosofía por ser su dimensión práctica, la psicología como su

ciencia base por la teoría del individuo y la vida anímica que de ella resulta, la política, la sociología, etc.), porque comparten básicamente el abordaje de hechos humanos y éste en tanto ser complejo e integral, construye su vida anímica en el entramado de hechos que estudian cada una de ellas. Esta forma de entenderla abre la perspectiva para su devenir – históricamente delimitado en tiempo y espacio para culturas y pueblos determinados– susceptible de ser estudiado.

Asimismo, el hecho de que el método hermenéutico pueda incorporarse en la pedagogía estaría posibilitado por una extensión del desarrollo de la fundamentación de las ciencias del espíritu hecho por Dilthey. La cual está justificada en esta tesis por no ser una etapa que rompa con la parte psicológica sino que se presenta como un complemento que permite entender con mayor claridad el trabajo de cada ciencia del espíritu con respecto a la vida anímica, como ya mencioné.

Ahora bien, el planteamiento de Dilthey con respecto a la pedagogía también posee problemas que es importante situar. El más importante es el constreñimiento de la pedagogía a los asuntos docentes, incluso que sus propios cursos estén destinados a quienes pretenden ejercer esa labor. Otro, sin duda, es pensar la educación en estrecha relación (hasta el punto en que podrían confundirse) con lo escolar. No obstante, hay que entender esto de forma contextual, ya que hacer una crítica desde lo que hoy se entiende por pedagogía (es decir, un estudio de todos los procesos que intervienen en la educación más allá o no exclusivos del ámbito escolar), o la educación, sería un anacronismo. El siguiente problema sería cuestionarse si aún hay que hacerle frente a un positivismo como el de esa época y si los referentes desde los cuales hay que responder podrían ser más elaborados a la luz del propio avance de la psicología o la hermenéutica (o quizá hasta desde otros lugares).

En ese sentido, se tienen que reconocer los cambios que también se dieron y se han dado en la teoría pedagógica, la psicología y la hermenéutica, posteriores a Dilthey. Por ejemplo, los rumbos que toma la hermenéutica comprendida como una filosofía de la interpretación, fijando que no es un método, sino el proceso interpretativo de nuestra existencia. Donde la experiencia de lo educativo sería crucial para poder acceder al plano de lo teórico, no habiendo una escisión con lo práctico. Esta última surge con Martin Heidegger y los planteamientos posteriores de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur.<sup>123</sup> O

---

<sup>123</sup> Consúltese a Jean Grondin (2008).



el cambio que se produce en la psicología para ser cada vez más una disciplina científica de corte experimental y sobre el comportamiento (no una noción que la eleva a teoría general del individuo y casi a teoría de conocimiento como en Dilthey). Finalmente sería valioso analizar las aportaciones de una propuesta hermenéutica que usa el recurso de la analogía como la del filósofo mexicano Mauricio Beuchot y que de hecho ya se usan para pensar el ámbito educativo.<sup>124</sup> Lo anterior, considero, puede permitir nuevos derroteros para la reflexión sobre la pedagogía contemporánea.

### **Reflexión final**

El énfasis de Dilthey siempre estuvo en la historicidad, para nuestra cuestión, de todo planteamiento educativo y pedagógico. Y en el caso de la pedagogía en México, no podemos más que reconocer que su estado actual está dado gracias a un proceso histórico que aún no termina, que es de reciente acuñación a comparación de otros campos y que su consolidación ha sido reconocida someramente. Las repercusiones del pensamiento de Dilthey en México aún están por salir a la luz, ya que si bien permeó (minoritariamente) el campo de la reflexión filosófica, habría que indagar con precisión en qué medida lo hizo, a partir de qué referentes históricos, contextuales, conceptuales, etc., y, sobre todo, cuáles fueron las condiciones que posibilitaron el conocimiento de este autor en nuestro país, puesto que del conocimiento de esto depende la noción que de él tiene el gremio, así como la profundidad y abordaje que de él se hace. Asimismo, estaría por cuestionarse cómo es que Dilthey se recupera en el campo pedagógico, específicamente en México, para entender en mayor o menor medida la razón de su invisibilidad actual.

En ese marco, las preguntas que me surgen y que será necesario responder en otro trabajo son: ¿De qué forma el pensamiento de Dilthey es transmitido a México? ¿Qué o quiénes posibilitan que se tenga conocimiento de él en este país? Las respuestas a estas interrogantes permitirán plantear las características que adquiere la transmisión específicamente de sus ideas pedagógicas, para responder, entonces, ¿cómo fueron comprendidas tales ideas? En ese sentido, estaría indagando por las propias condiciones de

---

<sup>124</sup> Los postulados básicos de esta propuesta se encuentran en dos libros principalmente: *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación* (2005) y *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (2008).

posibilidad de este trabajo que articula mi propia comprensión de la obra de Dilthey desde los referentes de mi propio horizonte.

Si la disputa por el estatuto de la disciplina pedagógica sigue abierta, la respuesta de Dilthey, pese a haberse hecho desde finales del siglo XIX, habría que recuperarla para construir una forma de recogimiento histórico de la disciplina y los parámetros que le han permitido su constitución disciplinar. Desde luego que lo más importante sería pensar por qué la pedagogía se concibe actualmente como parte de las ciencias sociales y humanidades y si no es Dilthey el claro antecedente para ello y para dar lugar a la consolidación de dichas ciencias.

Pero, ¿podrían aplicarse los planteamientos históricos de Dilthey en su contra? En la medida en que su planteamiento filosófico no se desprende de las necesidades de su propio contexto para la reflexión de lo social, con respecto al ámbito educativo y, mucho más, pedagógico, sin duda es así. Pues sus ideas dependen de lo que en ese momento se entendía por dichos ámbitos. Por esto, además de lo ya dicho, cuando establece una relación de finalidad de la educación con una nación, lo hace desde su contexto y pensando en que tiene que darse para un espacio y tiempo determinado. No obstante, el propio Dilthey trabaja desde un punto de vista abstracto la forma en que se establecen las finalidades educativas, todo ello en un contexto de análisis con pretensiones científicas que colocan a la pedagogía en un lugar seguro como ciencia del espíritu.

Espero haber aportado con este trabajo a revertir el desconocimiento que considero existe sobre Dilthey y que, si bien no se continúen sus planteamientos, se reconozca como antecedente en la pedagogía y se contemple su importancia. La tradición es la que ahora nos marca la exigencia no sólo de su conocimiento y desarrollo, sino de pensar a la luz de nuestra propia realidad histórica y social –espiritual– las condiciones en que se encuentra la pedagogía, su naturaleza epistémica y su lugar en el marco de las ciencias. “Pues la historia del desarrollo intelectual muestra el crecimiento del mismo árbol a la luz clara del sol, árbol cuyas raíces tiene que buscar bajo la tierra el trabajo de fundación gnoseológica” (Dilthey, 1949:7).

## Fuentes de información

- Abbagnano, Nicola (2004) *Diccionario de filosofía*, 4ª ed., México: FCE.
- Alcántar Valenzuela, Luis E. (2002) “La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad”, en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coord.), *Cultura y procesos educativos*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 89-129.
- Alí Jafella, S. J. (2002) “Aperturas hacia un retorno al pensamiento filosófico y pedagógico de Dilthey” en *Revista de Filosofía y Teoría Política*, núm. 34, pp. 35-45. [En línea] [Consultado en enero de 2011] <[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.149.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.149.pdf)>
- Arteta Ripoll, Cristóbal (2013) “Hermenéutica y pedagogía”, *Amauta*, núm. 22, julio-diciembre, Barranquilla Colombia: Universidad del Atlántico, pp. 59-68.
- Barragán, Diego (2011) “Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer” en Manuel Prada (comp.) *Ensayos sobre hermenéutica y educación*, Bogotá: Editorial Bonaventuriana, pp. 31-51.
- Benner, Dietrich (1998) *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona: Pomares.
- Beuchot, Mauricio (2005) *Tratado de hermenéutica analógica; hacia un nuevo modelo de interpretación* (3ª ed.), México: FFyL-UNAM / Editorial Ítaca.
- Beuchot, Mauricio (2008) *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM-IIFL/FCE, (Colección Breviarios).
- Beuchot, Mauricio (2010) *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bohn, Winfríed y Michael Soetard (1992) “Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta”, *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 7, Colombia, pp. 129- 151.
- Bollnow, Otto Friedrich (1934) *Wilhelm Dilthey's Gesammelte Schriften; IX Band, Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems*, Leipzig: B. G. Teubner.
- Brie, Roberto J. (2000) *Vida, psicología comprensiva y hermenéutica. Una revisión de categorías diltheyanas*, Pamplona: Universidad de Navarra, (Cuadernos de anuario filosófico núm. 116).

- Caerio, Oscar (2009) “Nota preliminar” en Immanuel Kant, *Sobre pedagogía*, trad. Oscar Caerio, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro, pp. 7-23.
- Catoggio, Leandro (2010) “Las raíces ilustradas de la hermenéutica filosófica”, *Revista eidos*, núm. 13, Colombia: Universidad del Norte, pp. 26-53.
- Centro de Investigación Dilthey de la Universidad Ruhr de Bochum, Alemania. *Dilthey-Forschungsstelle*, [Página web] [Consultada el 22 de febrero de 2013] <<http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/dilthey/index.html.de>>
- Colomer, Eusebi (1990) “Capítulo Quinto. Dilthey”, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, Tomo 3, Barcelona: Herder, pp. 335-354.
- Cristin, Renato (2000) *Fenomenología de la historicidad. El problema de la historia en Dilthey y Husserl*, Madrid: Akal.
- De Alba, Alicia (Comp.) (1987) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (1990) “Introducción” y “Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas” en *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM.
- Depaepe, Marc (2008) *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la historia de la educación (1950-1980)*, trad. Ángel Rodríguez González y María Saez Molero, Valencia: Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes).
- Dilthey, W. (1944) *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.
- Dilthey, W. (1945a) *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.
- Dilthey, W. (1945b) *De Leibniz a Goethe*, Obras de Wilhelm Dilthey III, trad. José Gaos, Wenceslao Roces, Juan Roura y Eugenio Ímaz, México: FCE.
- Dilthey, W. (1949) *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.

- Dilthey, W. (1954) *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.
- Dilthey, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1968) *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1980) *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*, trad. Julián Marías, Madrid: Alianza Editorial Mexicana.
- Dilthey, W. (1986) *Crítica de la razón histórica*, ed. Hans-Ulrich Lessing, Barcelona: ediciones península.
- Dilthey, W. (1988) *Teoría de las concepciones del mundo*, trad. Julián Marías, México: Alianza Editorial Mexicana.
- Dilthey, W. (2000) *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*, prol. y trad. Antonio Gómez Ramos, Madrid: Istmo.
- Fernández Labastida, Francisco (2009) “Wilhelm Dilthey”, en Francisco Fernández y Juan Mercado (edit.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, [en línea] [consultado el 20 enero 2013] <  
<http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>>
- Fernández Labastida, Francisco (2004) “Wilhelm Dilthey y las categorías de la vida: la metamorfosis historicista del apriorismo kantiano”, *Anuario Filosófico*, XXXVII, núm. 3, pp. 869-883.
- Fernández Enguita (1987) “Introducción” en Herbert Spencer, *Ensayos sobre pedagogía*, México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, pp. 11-25.
- Ferraris, Maurizio (2005) *Historia de la hermenéutica*, 2ª ed., trad. Armando Perea Cortés, México: Siglo XXI.
- Ferrater Mora, José (1999) “Comte, Auguste”, “Mill, John Stuart” y “Psicología”, en *Diccionario de filosofía*, tomos I (A-D) y III (K-P), Barcelona: Ariel, pp.608-611, 2411-2413 y 2956-2961.
- Foucault (2003) *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.

- Gabilondo Pujol, A. (1988) *Dilthey: vida, expresión e historia*, Madrid/Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Gadamer, Hans-Georg (2005) *Verdad y método*, 11ª ed., Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (2010) *Verdad y método II*, 8ª ed., Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, Shaun (1992) *Hermeneutics and education*, New York: State University of New York Press.
- Gaos, José (2007) “X. Dilthey y Husserl” en *Obras Completas, XI-Filosofía contemporánea. Un método para resolver los problemas de nuestro tiempo*, México: UNAM, pp.190-206.
- García Amilburu, María (2002) *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*, Madrid: Dykinson.
- García Casanova, Guadalupe (2007) *Problemas pendientes para la pedagogía y los pedagogos ante los retos del siglo XXI*, México: Minos Tercer Milenio.
- Gómez Ramos, Antonio (2000) “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid: Istmo, pp. 7-16.
- Granja, Dulce María (2001) *El neokantismo en México*, México: Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA-UNAM.
- Grondin, Jean (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona: Herder.
- Grondin, Jean (2008) *¿Qué es la hermenéutica?*, trad. Antoni Martínez Riu, Barcelona: Herder.
- Heidegger, Martin (1971) *El ser y el tiempo*, 2ª ed., trd. José Gaos, México: FCE, (Sección de Obras de Filosofía).
- Herbart, J. F., (193?) *Bosquejo para un curso de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Espasa Calpe/Ediciones de La lectura.
- Herbart, J. F., (1935) *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed. trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Espasa Calpe/Ediciones de La lectura.
- Herbart, J. F., (1990) “Teoría y práctica de la pedagogía” [1802], trad. Ingrid Müller de Ceballos, *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 4, pp. 59-62.

- Huarte Cuéllar, Renato (2008) *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*, tesis de maestría en filosofía de la ciencia, México: FFyL-UNAM.
- Ímaz, Eugenio (1944) “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, México: FCE, pp. IX-XXVIII.
- Ímaz, Eugenio (1945a) “Prólogo del traductor”, en *Psicología y teoría del conocimiento*, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE, pp. VII-XX.
- Ímaz, Eugenio (1945b) *Asedio a Dilthey*, México: El Colegio de México (Jornadas, 35).
- Ímaz, Eugenio (1949) “Prólogo”, “Epílogo” y “Notas”, en *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE, pp. VII-XIV, 404-405, 409-415.
- Ímaz, Eugenio (1978) *El pensamiento de Dilthey*, México: FCE.
- Kant, Immanuel (1979) *Filosofía de la historia*, 2ª ed., trad. Eugenio Ímaz, México: FCE, 1979.
- Kant, Immanuel (2009) *Sobre pedagogía*, trad. Oscar Caeiro, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro.
- Larroyo, Francisco (1961) “La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy”. *Diánoia*, vol. 7, núm. 7, México, pp. 195-214.
- Larroyo, Francisco (1976) *Historia general de la pedagogía*, 13ª ed., México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1982) *La ciencia de la educación*, 20ª ed., México: Porrúa.
- Lessing, Hans-Ulrich (1986) “Presentación” e “Introducción. Wilhelm Dilthey: el programa de una crítica de la razón histórica”, en Wilhelm Dilthey, *Crítica de la razón histórica*, edición de Hans-Ulrich Lessing, Barcelona: ediciones península, pp. 17-32.
- Lessing, Hans-Ulrich (2000) “Epílogo” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid: Istmo, pp.223-247.
- López Moreno, Angeles (1990) «Comprensión» e «Interpretación» en las ciencias del espíritu: *W. Dilthey*, Murcia: Universidad de Murcia.
- Luzuriaga (193?) “Nota del traductor” en J. F. Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, México: Ediciones de La lectura, pp. 5-6.
- Luzuriaga, Lorenzo (1964) *Antología pedagógica*, 3ª ed., Buenos Aires: Editorial Losada.

- Luzuriaga, L (1965) “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada, pp. 7-9.
- Luzuriaga, Lorenzo (1966) *La pedagogía contemporánea*, 8ª ed., Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo (1967) *Historia de la educación y de la pedagogía*, 7ª ed., Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo (1968) “Nota preliminar”, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires: Losada, pp. 7-8.
- Luzuriaga, Lorenzo (1991) *Pedagogía*, 17ª ed., Buenos Aires: Losada.
- Macleay, Michael J. (1982) “Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics” en *History and Theory*, Wesleyan University Press, vol. 21, núm. 3, pp. 347- 365.
- Makkreel, Rudolf (1975) *Dilthey. Philosopher of the human studies*, New Jersey: Princeton University Press.
- Makkreel, Rudolf (2008) “Wilhelm Dilthey”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), [En línea] [Consultado en junio 2011] <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/dilthey/>>.
- Manen, Max von (1990) “Romantic roots of human science in education” en John Willinsky (ed.) *The Educational legacy of romanticism*, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, pp. 115- 139.
- Mardones, J. M. y N. Ursua (1999) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, 2ª ed., Barcelona: Ediciones Coyoacán.
- Marías, Julián (1988) “Introducción a la filosofía de la vida”, en Wilhelm Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*, trad. Julián Marías, México: Alianza Editorial Mexicana, pp. 9- 32.
- Marín Marín, Álvaro (2004) “El debate teórico en torno a la educación: el origen y uso de los conceptos de pedagogía, ciencias de la educación, ciencias pedagógicas, pedagogía científica y semejantes”, [en línea] [Consultado en: agosto 2009] <<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040626182234-El.html>>



- Martí Marco, Ma. (2012) *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*, Madrid: Verbum.
- Martín López, Enrique (1976) “Génesis y estructura de las ciencias sociales: Dilthey (primera parte)” en *Revista española de la Opinión Pública*, núm. 45, Julio-septiembre, Madrid: Instituto de la Opinión Pública, pp. 7-23.
- Martín López, Enrique (1977) “Génesis y estructura de las ciencias sociales: Dilthey (segunda parte)” en *Revista española de la Opinión Pública*, núm. 50, Octubre-diciembre, Madrid: Instituto de la Opinión Pública, pp. 7-51.
- Masís, Jethro (2009) “De la vida histórica: auge y aporías del historicismo decimonónico”, *Konvergencias Filosofía y Culturas en Diálogo*, año VII, núm. 21, octubre, pp. 208-250.
- Matute, Álvaro (2002) *El historicismo en México. Historia y antología*, México: FFyL-UNAM.
- Montes García, Sergio (2000) “La misión de la educación. Guillermo Dilthey 1833-1911” en *La hoja volandera*, núm. 100, mayo, México: Academia de Humanidades-FES Acatlán.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1999) *Pedagogía y ciencias de la educación*, México: Colegio de Pedagogos de México-Seminario de Pedagogía Universitaria/UNAM.
- Moya Espi, Carlos (1986) “Prologo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *Crítica de la razón histórica*, ed. Hans-Ulrich Lessing, Barcelona: ediciones península, pp. 5-16.
- Müller de Ceballos, Ingrid (1995) “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica” en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 14-15, Colombia, pp. 170-177.
- Navarro Cordón, Juan M. (1988) “Prólogo” en Gabilondo Pujol, *Dilthey: vida, expresión e historia*, Madrid/Bogotá: Cincel-Kapelusz, pp. 9-16.
- Ortega y Gasset, J. (1935) “Prólogo” en J.F. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed., trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Espasa Calpe, Ediciones de La lectura, pp. 7-45.
- Ortega y Gasset, J. (1964) “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, en *Obras completas de José Ortega y Gasset*, tomo VI (1944-1946), 6ª ed., Madrid: Revista de Occidente, pp. 165-214.

- Ortega y Gasset, J. (1966) "Sobre el concepto de sensación (1913)", en *Obras completas de José Ortega y Gasset*, tomo I (1902-1916), 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente, pp. 244- 260.
- Ortega y Gasset, J. (1980) "Prólogo", en Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*, trad. Julián Marías, Madrid: Alianza Editorial Mexicana, pp. 13-24.
- Pacheco Amaral, Ma. Nazaré (2000) "Dilthey y la educación", en *Revista educación y pedagogía*, vol. XII, núm. 26-27, Colombia, pp. 109-121.
- Pastor, Marialba (coord.) (2008) *Filosofía de la vida*, México: FFyL-DGAPA-UNAM.
- Pérez Serrano, Gloria (2004) *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Narcea.
- Pontón Ramos, Claudia (2003) "Educación y pedagogía: debates y referentes de confrontación," en Luis Eduardo Primero (coord.) *La necesidad de la pedagogía. Memoria del simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros*, México: UPN, pp. 105-113.
- Pontón Ramos, Claudia (2011) *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México: IISUE-UNAM.
- Quintana Cabanas, José Ma. (2005) "La filosofía de la educación en Schleiermacher" en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, núm. 231, mayo-agosto, pp. 181-202.
- Ricoeur, Paul (2011) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Rickman, H. P. (1963) "Dilthey and the philosophy of education", *International Review of Education*, Springer-verlag, UNESCO, vol. 8, iissue 3-4, pp. 336- 343.
- Rincón Verdera, J. C. (2007/2008) "Los primeros planteamientos epistemológicos en las ciencias de la educación: la herencia kantiana a través de las ciencias de la cultura", *Taula, Quaderns de pensament*, Cataluña, núm. 41, pp. 51-62.
- Rincón Verdera, J. C. (2009) "El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas", *Revista Teoría de la educación*, vol. 21, núm. 2, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.131-164.

- Rojas Moreno, Ileana (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM.
- Roura-Parella, Juan (1946) *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*, La Habana: Universidad de La Habana.
- Roura-Parella, Juan (1948) *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Roura Parella, Juan (2005) “La pedagogía, «ciencia de segunda clase»” en Conrad Vilanou, “La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)”, *Revista Historia de la educación*, núm. 24, España: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 463-484.
- Rousseau, J. J. (2012) *Emilio o de la educación*, 21ª ed., trad. Daniel Moreno, México: Porrúa, (“Sepan Cuantos...”, núm. 159).
- Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner (1997) “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México: COMIE, pp. 117-148.
- Simón Lanz, César (2009) “Pedagogía en clave hermenéutica. Una invitación a pensar la educación para la comprensión”, *Kaleidoscopio*, col. 6, núm. 11, enero-junio, Venezuela, pp.43-56.
- Spencer, Herbert (1987) *Ensayos sobre pedagogía*, México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas.
- Spranger, Eduardo (1948a) *Cultura y educación (Parte temática)*, Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina.
- Spranger, Edward (1948b) “Nota de Edward Spranger sobre Dilthey” en Juan Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, pp. 9-13.
- Tapper, Bonno (1925) “Dilthey's methodology of the Geisteswissenschaften”, *The philosophical review*, Duke University Press, vol. 34, núm. 4, pp. 333-349.
- Trejo, Wolfilio (1962) *Introducción a Dilthey*, México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Veracruzana, (Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras, núm. 13).

- Vattimo, Gianni (1991) “Hermenéutica: nueva *koiné*”, en *Ética de la interpretación*, trad. Teresa Oñate, Barcelona: Paidós, pp. 55-71.
- Vázquez, Stella (2012) *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura (CIAFIC) Ediciones.
- Vilanou, Conrad (2001) “De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 002, Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Vilanou, Conrad (2002) “Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer”, *Revista de Educación*, núm. 328, España: Ministerio de Educación/Secretaría General de Educación y Formación Profesional, pp. 205-223.
- Vilanou, Conrad (2004a) “Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica”, *Revista Historia de la educación*, núm. 22-23, España: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 301-316.
- Vilanou, Conrad (2004b) “Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)” en Hugo Casanova y Claudio Lozano, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 43-72.
- Vilanou, Conrad (2005a) “Juan Roura Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña” en J. Ruíz Berrio (ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 171-201.
- Vilanou, Conrad (2005b) “La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)”, *Revista Historia de la educación*, núm. 24, España: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 463-484.
- Villalpando, José Manuel (1973) *Filosofía de la educación*, México: Porrúa.
- Walsh, W.H. (1978) *Introducción a la filosofía de la historia*, 8ª ed., México: S.XXI.
- Weiss, Eduardo (2005) “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica” en *Paideia*, Revista de la UPN, año 1, núm. 1, jul-dic, México: UPN, pp. 7-15.

Wulf, Christoph (2002) “Teorías y conceptos de la ciencia de la educación”, en Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*, 2ª ed., Quito-Ecuador: Ediciones ABYA-YALA, pp. 61- 84.