



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***La transmisión de las ideas pedagógicas de Wilhelm Dilthey a
México: los proyectos editoriales de traducción***

TESIS

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

PRESENTA:

MTRA. ITZEL CASILLAS AVALOS

TUTOR PRINCIPAL:

**DR. RENATO HUARTE CUÉLLAR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. AMBROSIO VELASCO GÓMEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE, 2019



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.

“Los libros congregados e interrogados por un hombre constituyen también un aspecto de su obra y el mapa y espejo de su personalidad”.

Jorge Luis Borges

Discurso de recepción de la donación de José Ingenieros, 8 de septiembre de 1956.

~

“Esa tradición, mucho antes de que se inscriba en ella el drama histórico, funda las estructuras elementales de la cultura. Y esas estructuras mismas revelan una ordenación de los intercambios que, aun cuando fuese inconsciente, es inconcebible fuera de las permutaciones que autoriza el lenguaje”.

Jacques Lacan

“La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, *Escritos*

~

“En esta fascinación de la traducción ¿no se trata acaso, allí también, de una desesperanza de la poesía (de lo intraducible)?”

Jean Allouch

Letra por Letra

AGRADECIMIENTOS

Cuatro años de doctorado son también cuatro años de vida, misma que ha transcurrido acompañada de personas muy importantes. Lo sepan o no, el que estén ahí me permitió realizar este trabajo. Muchas gracias:

Jaime, por tu amor, la vida que juntos hemos ido construyendo y porque me lees más allá de lo que escribo.

Papá, abuelita, hermanos y sobrinos, porque sin su amor y apoyo no habría llegado hasta aquí.

Familia, porque han estado en todo momento y sé que cuento con ustedes.

Amigos, por los momentos juntos que hacían más llevadero el proceso.

Maestros, colegas y alumnos, porque las lecturas compartidas alimentaron este trabajo.

A mí, por no desistir.

ÍNDICE		PÁG.
INTRODUCCIÓN		4
CAPÍTULO 1		11
ACOTACIONES HERMENÉUTICAS PARA EL ABORDAJE DE LA <i>TRANSMISIÓN</i> DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE DILTHEY DESDE HANS-GEORG GADAMER		
1.1 La hermenéutica filosófica gadameriana. Los puntos de partida		11
1.1.1 Antecedentes. De la hermenéutica metodológica a la filosófica		
1.1.2 <i>Verdad y Método</i> . El cuestionamiento de Gadamer por la verdad del arte, la historia y lenguaje, más allá del método		
1.2 La tradición y la tradición escrita: horizonte de comprensión y situación hermenéutica		21
1.3 Historia efectual: ¿cómo dar cuenta de la transmisión?		32
1.4 La transmisión: la traducción como apropiación comprensiva		36
1.5 El camino de la investigación		41
CAPÍTULO 2		44
HISTORIA Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA DEL ESPÍRITU EN WILHELM DILTHEY: EL CONTENIDO <i>TRANSMITIDO</i> , TRADUCIDO Y PUBLICADO DE LA TRADICIÓN		
2.1 Wilhelm Christian Ludwig Dilthey: filósofo alemán del siglo XIX		44
2.1.1 La vida de Wilhelm Christian Ludwig Dilthey		
2.1.2 La publicación de los <i>Gesammelte Schriften</i> [<i>Escritos reunidos</i>]: el tomo IX		
2.2 El proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu		49
2.2.1 Antecedentes del proyecto diltheyano en su época de desarrollo		
2.2.2 Las ciencias del espíritu: vivencia y mundo histórico		
2.3 La gestación de la pedagogía como ciencia del espíritu. El contenido transmitido de la tradición		66
2.3.1 Antecedentes: la pedagogía como ciencia y la perspectiva utilitarista		
2.3.2 Los textos diltheyanos traducidos sobre educación y pedagogía		
2.3.2.1 “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”		
2.3.2.2 <i>Historia de la pedagogía y Fundamentos de un sistema de pedagogía</i>		
2.4 Condiciones y líneas de transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey		80
2.4.1 Las condiciones editoriales, temáticas e históricas de la transmisión		
2.4.2 Ideas transmitidas y líneas para la transmisión		

CAPÍTULO 3	93
LA <i>TRANSMISIÓN</i> DE LAS IDEAS FILOSÓFICAS Y PEDAGÓGICAS DE DILTHEY A ESPAÑA: PERSPECTIVAS, INSTITUCIONES, PERSONAJES Y PUBLICACIONES	
3.1 El panorama intelectual español como contexto de <i>transmisión</i>	93
3.1.1 El Krausismo español: etapas de desarrollo	
3.1.2 La Institución Libre de Enseñanza	
3.1.3 Las generaciones intelectuales del 98 y el 14	
3.1.4 Dos escuelas filosóficas: Madrid y Barcelona	
3.2 La recuperación filosófica y pedagógica de Dilthey: indicios de <i>transmisión</i>	111
3.2.1 El alcance filosófico a través de las publicaciones: Giner, Cossío y Ortega	
3.2.2 El pensamiento pedagógico español y su relación con el alemán	
3.2.2.1 Lorenzo Luzuriaga y la <i>Revista de Pedagogía</i>	
3.2.2.2 Juan Roura Parella y las ciencias del espíritu	
3.2.3 De España a Alemania y viceversa: las líneas de transmisión de las ideas filosóficas y pedagógicas de Dilthey	
3.3 La Guerra Civil Española (1936-1939): los intelectuales exiliados	130
CAPÍTULO 4	137
LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE DILTHEY EN MÉXICO: INTELECTUALES EXILIADOS Y LA TRADUCCIÓN EN PROYECTOS EDITORIALES	
4.1 Los lugares de llegada en América Latina: México y Argentina	137
4.1.1 Las condiciones de recepción en México	
4.1.2 Las condiciones de recepción en Argentina	
4.2 La recuperación de Dilthey: la centralidad académica, editorial y de los exiliados españoles	147
4.2.1 El trabajo intelectual previo sobre Dilthey en México y Argentina	
4.2.2 Dilthey en México: las cátedras y publicaciones	
4.2.3 Los trabajos de José Gaos y Juan Roura Parella en México	
4.3 La traducción de Dilthey en México y Argentina: traductores y proyectos editoriales	156
4.3.1 México: Las Obras de Wilhelm Dilthey	
4.3.1.1 Fondo de Cultura Económica: el proyecto editorial	
4.3.1.2 Eugenio Ímaz, el filósofo traductor	
4.3.1.3 Las <i>Obras de Dilthey</i> y la traducción de “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”	
4.3.2 Argentina: los libros sobre educación y pedagogía	

4.3.2.1	La editorial Losada	
4.3.2.2	Lorenzo Luzuriaga, el pedagogo traductor	
4.3.2.3	La traducción de <i>Historia de la pedagogía y Fundamentos de un sistema de pedagogía</i>	
4.4	Las <i>transmisión</i> de las ideas pedagógicas de Dilthey a México: la historia efectual	177
	CONCLUSIONES	181
	FUENTES DE INFORMACIÓN	190

INTRODUCCIÓN

A partir de la realización de la tesis de maestría: *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, donde abordé la forma de comprender a la pedagogía como ciencia desde los planteamientos de fundamentación de las ciencias del espíritu del autor, comenzó el cuestionamiento por aquello que hacía posible que en México tuviéramos acceso a su obra. Al final de ese proceso me preguntaba cómo es que me había sido posible leer en español la obra de un autor alemán del siglo XIX en el siglo XXI y en un contexto de desarrollo filosófico y pedagógico distinto. Esa inquietud fue la que me llevó a considerar como proyecto de doctorado un trabajo que rastreara y recuperara cómo es que las ideas de Dilthey —especialmente las que son sobre educación y pedagogía— llegaron a México y era viable conseguir la obra aquí, en español.

Desde la maestría había trabajado con la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer¹ y quizá precisamente por ello me fue posible la pregunta por las condiciones que permitieron llegar a las ideas de Dilthey. Sobre todo el planteamiento de la historia efectual se estaba poniendo en juego y con ella una serie de nociones y condiciones de la interpretación.² La cuestión, entonces, se complejizó. Se trataba de una serie de elementos que claramente rebasan la distancia temporal de la formulación de las ideas del autor hasta su recepción. Mi lectura de Dilthey se daba desde mi *situación hermenéutica*, caracterizada por mi formación académica, así como la situación social e histórica en la que me inscribo y el acceso a sus libros gracias a traducciones hechas al español.³ De esta manera, esta tesis es una continuidad y respuesta a las interrogantes que quedaron abiertas después del trabajo de maestría.

Considerar la forma en que el pensamiento educativo y pedagógico de varios autores llega a nuestro país es importante porque da cuenta de las posibilidades que se

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, 11ª ed., Sígueme, Salamanca, 2005.

² *Ibid.*, p. 16.

³ Es decir, este trabajo es un intento de explicitación de la transmisión de la tradición, no un intento por preguntarme cómo es que he llegado a pensar lo que pienso, pues esto implicaría un afán psicologicista que el propio Gadamer revela como ilusorio, tal como sucedía con las hermenéuticas románticas que pretendían acceder al pensamiento de los autores para comprender un texto mejor de lo que su propio autor lo había hecho.

tienen para hablar de ellos, y además del tipo y las características de transmisión del pensamiento intelectual, la apropiación y discusión que se dan sobre temáticas educativas y, principalmente, la interpretación que se da sobre sus ideas en el marco de comprensión de la educación en una época determinada, que puede conformar una tradición.⁴ Hablar en estos términos es pertinente, especialmente de la tradición en el campo pedagógico, puesto que ésta se ha conceptualizado por diversas tradiciones de pensamiento que empatan con situaciones históricas, geográficas y disciplinares particulares. Es decir, un recuento de la recepción de las ideas pedagógicas de Dilthey en dos sentidos: por un lado históricamente, marcando momentos, a partir de la fecha de las publicaciones, traducciones, viajes y, por otro, a nivel editorial, lo que permitió la recepción de sus ideas en el panorama pedagógico en México.

En primer lugar, tuve que considerar que las ideas tratadas están expresadas en textos configurados como libros y publicados bajo proyectos editoriales que los permitieron. Por otro lado, que son traducciones del alemán, algo que si bien estuvo ahí desde el inicio, podría haberse pasado por alto. Por este último aspecto se hizo necesario también plantear la incidencia o el papel de los traductores Lorenzo Luzuriaga y Eugenio Ímaz, quienes llegaron a América por el exilio español republicano. Todo ello es un entramado complejo de producción intelectual que encuentra su cauce en lo escrito, figurando una tradición de pensamiento que puede ser transmitida, porque encuentra un lugar en el cual expresarse y recuperarse en todo sentido. En palabras de Gadamer: “el que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace *escrita*”,⁵ pero “cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades”.⁶

Por ello, el trabajo terminó centrándose en el proceso de transmisión de las ideas sobre educación y pedagogía de Wilhelm Dilthey a partir de sus obras al respecto, desde el contexto de su formulación, la sistematización en sus *Escritos* y finalmente encontradas en

⁴ La tradición es entendida como una sucesión (con continuidades y rupturas) en que se hacen patentes formas afines (correspondencia de ideas) de concebir a la pedagogía.

⁵ *Ibid.*, p. 468.

⁶ *Ibid.*, p. 23.

México, a partir de la traducción (como *apropiación comprensiva*)⁷ realizada por los autores del exilio español (Luzuriaga e Ímaz), en el marco de proyectos editoriales de la época: Fondo de Cultura Económica en México y Losada en Argentina. Los textos que interesan de Dilthey a propósito de la educación y la pedagogía son: un capítulo publicado en vida de 1888, titulado: “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”, dado a conocer al español en México por Eugenio Ímaz y dos libros, producto de las notas de enseñanza de Dilthey de 1874 a 1894, dados a conocer hasta 1934 como parte del tomo IX de sus *Escritos: Historia de la pedagogía*⁸ y *Fundamentos de un sistema de pedagogía*,⁹ publicados éstos como obras independientes por Lorenzo Luzuriaga en 1940 y 1942 en Buenos Aires.

De manera concreta, el objetivo fue comprender el proceso de transmisión, desde la historia efectual de Gadamer, de las ideas pedagógicas de Wilhelm Dilthey a México, a partir de los proyectos editoriales de traducción, como apropiación comprensiva y tradición escrita, consolidados por autores-traductores del exilio español en México (Fondo de Cultura Económica) y Argentina (Losada). Los cuestionamientos directrices son: ¿De qué forma el pensamiento de Dilthey es *transmitido* a México? ¿Cómo es que se conocen sus ideas en México? ¿Qué y/o quiénes posibilitan que se tenga conocimiento de ellos en este país? ¿Cómo es que son difundidas y conocidas las obras de este autor en México? Las respuestas a estas interrogantes permitirán plantear las características que adquiere la transmisión específicamente de sus ideas pedagógicas.

El trabajo se sitúa en un entrecruce de condiciones históricas, académicas, editoriales y de lenguaje, por supuesto, tomando como ejes los siguientes: 1. Temático. La conformación de las ideas pedagógicas de Dilthey, las relaciones y transmisión del pensamiento filosófico y pedagógico alemán y español, y su llegada a México. Por otro lado, no menor, las lógicas de la publicación y los proyectos editoriales que vehiculizan la transmisión de las ideas; 2. Geográfico. Alemania, España, Argentina y México, por ser los lugares de procedencia de los autores tratados, así como aquellos en donde se gesta la transmisión y comprensión de las ideas pedagógicas de Dilthey y sus discípulos; y 3.

⁷ La traducción es entendida como una forma de comprender las ideas de otros, que pasa por la apropiación e incluso resignificación del lector –traductor– y el contexto.

⁸ Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1968.

⁹ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1965.

Histórico. Finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Particularmente la Guerra Civil española como acontecimiento histórico que permite unir los elementos temáticos y geográficos de este trabajo.

Sin embargo, el trabajo está lejos de la pretensión de ser sobre el krausismo español, la Guerra Civil, el exilio, las condiciones de los intelectuales exiliados o incluso sobre el Fondo de Cultura Económica o Losada. La intención fue y sigue siendo el panorama que posibilita la transmisión de las ideas de un autor a partir de la publicación. Si ello destapa en su complejidad lo anterior, es a la manera de los ingredientes que dan consistencia al encuentro con la obra de un autor en el presente. No obstante, la exploración de las líneas de transmisión exige reconocer tanto las continuidades, como las rupturas, y en muchos casos, los hilos tan delgados que marcan la relación entre un autor/contexto/obra con otro.

La literatura sobre el exilio abunda, en el caso particular del ámbito académico destaca, pues se han producido gran cantidad de textos que trata sobre la labor de muchos exiliados españoles en distintas áreas de conocimiento. Desde las primeras publicaciones al respecto, “reflejan un concepto que se ha instalado fuertemente en el imaginario colectivo. El de que la mayor parte de los exiliados españoles en México eran, de una forma u otra, intelectuales, científicos, académicos, artistas o literatos de alto nivel que revolucionaron sus respectivos campos de estudio en el país de acogida”.¹⁰ Sin duda, esto último podría haber ocurrido, depende del estado en que se encontraran dichos ámbitos. Pero lo que es cierto es que ni todos los exiliados provenían ni llegaron a México a desempeñar un trabajo en esas áreas. Tampoco, por ende, todos los exiliados llegaron al campo de la filosofía y la pedagogía y mucho menos, a tener un trabajo sobre Dilthey. Visto en esta perspectiva, de lo que aquí se habla es sólo de un aspecto, no aislado, pero sí importantemente disminuido de todo lo que implicó el exilio.

De igual manera, no fue la pretensión realizar una comparación de las traducciones con respecto de sus originales en alemán, para establecer un juicio crítico al respecto. Se trata más bien de identificar las condiciones que llevaron a tal traducción y cuya difusión marcó, para bien o para mal, cierta comprensión del autor en un contexto determinado. El traductor se presenta como pieza fundamental de mediación, puesto que requiere del

¹⁰ Adalberto Santana y Aurelio Velázquez (coords.), *Docencia y cultura en el exilio republicano español*, UNAM, México, 2015, p. 11.

conocimiento y comprensión de ambos idiomas y en el pasar de uno a otro, conforme al sentido, se apropia de aquello a partir de lo que comprendió en su lectura, un traductor que es antes que tal, lector, de forma que la comprensión está jugando para el pasaje de un idioma a otro.

La lógica bajo la cual está construido el trabajo responde a la recuperación de los elementos que circunscriben el tipo de elaboración del mismo, así como de la forma en la cual llegan a nosotros las ideas del autor. A continuación menciono cada capítulo y su respectivo contenido, destacando el hilo conductor del trabajo.

En el primer capítulo se presentan las nociones teórico-conceptuales que permiten enunciar y comprender lo que se realiza en este trabajo. Se presenta el posicionamiento para la realización de la tesis y la forma en que se caracteriza lo que aquí se presenta: un despliegue de la historia efectual que permita comprender la transmisión de las ideas de un autor en el marco de una tradición de pensamiento a otra y, principalmente, las características que ello adquiere en la fijación de la escritura,¹¹ además de la concepción de la traducción como una *apropiación comprensiva* por parte del traductor, que hace operar el sentido en la mediación del lenguaje.

En el capítulo dos contextualizo las ideas pedagógicas de Dilthey en el marco de su proyecto más amplio de fundamentación de las ciencias del espíritu, desarrollando de forma más específica cuáles son las obras dadas a conocer de su autoría en que dichas ideas se encuentran y que serán las que se traduzcan. Este es el contenido de la tradición que se transmite, a partir sólo de las condiciones temporales y geográficas del autor, así como, la publicación de sus obras en vida o póstumas (el peso de lo escrito y publicado será un elemento principal). El capítulo concluye con líneas editoriales, temáticas e históricas por las que fue posible la transmisión.

En el tercer capítulo se lleva a cabo un esbozo del panorama intelectual español y la forma en que se dará el conocimiento y trabajo sobre Dilthey. Particularmente se expresa la configuración de la perspectiva orteguiana de Dilthey difundida a partir de 1933. Se pasa después a plantear lo que sucede en concreto con la relación del pensamiento pedagógico español con el alemán. Aquí comienzan a aparecer actores fundamentales para que Dilthey sea conocido en América: Juan Roura-Parella y Lorenzo Luzuriaga. Por supuesto que dicho

¹¹ Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 468.

conocimiento está enmarcado en el contexto del exilio español, a partir de la Guerra Civil y la salida de los intelectuales a diversos lugares, pero preponderantemente México y Argentina.

Por último, en el capítulo cuatro, se presta especial atención al trabajo que sobre Dilthey se llevó a cabo en México, previo y posterior al exilio (con una delimitación temporal a la década de los cuarentas), destacando la labor de los exiliados españoles en el contexto de las instituciones educativas de acogida. La última parte trata de los proyectos editoriales y los actores principales en esos marcos que posibilitaron que en México se llevara a cabo la traducción de gran cantidad de textos de Dilthey y en Argentina la de los dos libros principales en que están sus ideas pedagógicas. Me refiero, por un lado, al Fondo de Cultura Económica (FCE) y la labor de Eugenio Ímaz, y por otro, a Losada y Lorenzo Luzuriaga.

La importancia de la investigación que aquí se expresa para la pedagogía, como ámbito disciplinario y formativo es, por un lado, insistir en la recuperación de un autor que, por mucho, ha quedado al margen del tratamiento epistemológico, el reconocimiento de la complejidad de la inscripción en una tradición puesto que ésta no es homogénea y en ese sentido hablar por ejemplo de una tradición alemana implicaría pensar en la voz concreta de sus portavoces y, finalmente, de manera preponderante, las vías por las cuales se escudriña la posibilidad de recepción de ciertas formas de comprensión de la pedagogía en un contexto de acogida que, por lo menos en México y a nivel profesional, estaba en ciernes. Así, se abre un campo de reflexión donde se pueda reactivar y actualizar el debate de lo pedagógico en México desde los planos concretos de procedencia de los posicionamientos que se han asumido y las mediaciones en que ello se da dado, en favor del conocimiento de esta disciplina. Particularmente, el peso de los proyectos editoriales no puede pasar desapercibido en nuestro campo pedagógico. En ellos circuló y circula gran parte de la reflexión pedagógica que marca los linderos de los posicionamientos que sobre la educación y la propia pedagogía tienen (y tenemos) quienes se dedican a ella.

Este trabajo toca muchas historias; las de cada uno de los autores, traductores, maestros, políticos, etc., que se mencionan; las de países y sus acontecimientos; las de instituciones diversas con finalidades también distintas y cambiantes; las de la industria editorial y en particular de la intelectual y académica; las de los libros y las ideas que en

ellos se vierten.; y las de los lectores, entre los que me incluyo. Considérese este trabajo también como producto de los movimientos que hacen que se configure una cierta comprensión de la historia misma, de los autores, sus obras y el trayecto de transmisión de las mismas entre contextos y tradiciones.

CAPÍTULO 1

ACOTACIONES HERMENÉUTICAS PARA EL ABORDAJE DE LA *TRANSMISIÓN* DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE DILTHEY DESDE HANS-GEORG GADAMER

En este primer capítulo desarrollo algunas nociones de la hermenéutica filosófica gadameriana que permitieron comprender y llevar a cabo esta tesis sobre el pensamiento pedagógico de Dilthey en México. Presento qué fue lo que me condujo a nombrar el ejercicio realizado como una historia efectual de la *transmisión* y caracterizar la traducción de la obra de Dilthey al español como *apropiación comprensiva* posible a través de la tradición escrita.¹² De modo principal destaco, a partir del trayecto de la hermenéutica según las concepciones clásica, metodológica y filosófica, el proyecto de Gadamer, del cual recupero el sentido y las relaciones que adquieren la *transmisión* y la comprensión, así como la traducción como un modo de interpretación en una tradición.

1.1 La hermenéutica filosófica gadameriana. Los puntos de partida

La hermenéutica puede ser actualmente entendida como una teoría filosófica de la comprensión y la interpretación. Sin embargo, no es su única acepción, pues ha sido también pensada como arte o método, estableciendo ciertas pautas o reglas para guiar el acto de interpretación; contando con un conjunto estructurado de conocimientos, principios y enunciados. Se puede considerar que, tomada de cualquiera de las formas anteriores, gira en torno a la comprensión y la interpretación del sentido de los textos, entendiendo por éste desde documentos hasta el mundo mismo. No obstante, el texto (escrito, hablado, actuado, etcétera) no es el único componente de la interpretación. También intervienen el autor, el intérprete y los contextos de los tres, donde el papel que cumple cada uno para la interpretación, así como la finalidad de ésta, varía dependiendo de la posición que sobre la hermenéutica se asuma, como se verá más adelante.

Para los fines de esta investigación, entiendo a la hermenéutica como teoría de la

¹² Si bien Gadamer utiliza el concepto de apropiación, en el contexto de la relación que se da con la tradición, y toda su obra trata sobre la comprensión, la expresión *apropiación comprensiva* la propongo para marcar explícitamente la manera en que la traducción, como experiencia hermenéutica, implica la puesta en juego de una apropiación, por el lenguaje, que constituye ya una comprensión. A su vez, la lectura de un texto traducido constituirá una *apropiación comprensiva* particular de las ideas del autor desde el horizonte de quien comprende.

comprensión que exige pensar sus particularidades, en contexto e históricamente, específicamente desde la vertiente filosófica gadameriana, cuyos antecedentes abordo a continuación.¹³

1.1.1 Antecedentes. De la hermenéutica metodológica a la filosófica

Se puede distinguir a lo largo de la historia de la hermenéutica que contamos con diferentes planteamientos respecto de su concepción y de los componentes del acto interpretativo (autor, texto, lector y contexto). Ante esto, esbozaré algunos puntos que ayuden a ubicar su objeto y finalidad. En primer lugar, se suele considerar que el término hermenéutica posee una conexión con el dios Hermes, aquél a quien se le confería la tarea de transmitir, traduciendo, un mensaje de los dioses a los hombres. La relación de Hermes con el concepto de hermenéutica fue establecida *a posteriori*, aunque no de manera accidental, pues recoge muchos de los elementos y caracterizaciones que tendrá el hermeneuta y la situación en que transmite o hace asequible un mensaje.¹⁴

De manera general se pueden delimitar tres concepciones de la hermenéutica: la clásica, la metodológica y la filosófica.¹⁵ La primera, alude al sentido antiguo y clásico del término y se resume como el arte de interpretar textos de carácter bíblico, jurídico y filológico; que “intenta en ambos terrenos, tanto en la literatura humanística como en la Biblia, poner al descubierto el sentido original de los textos a través de un procedimiento de corrección casi artesana”.¹⁶ Se trata de una hermenéutica normativa que apunta hacia el sentido correcto y auténtico de dichos textos y pone énfasis: 1) en los textos escritos como aquellos que tenían que ser interpretados y 2) la búsqueda de una regulación de las formas de interpretar para llegar a la verdad de un texto.

¹³ Cfr. Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*; y *Verdad y método II*, 8ª ed., Sígueme, Salamanca, 2010.

¹⁴ Cfr. Maurizio Ferraris, *Historia de la hermenéutica*, 2ª ed., tr. Armando Perea Cortés, Siglo XXI, México, 2005; Gadamer menciona que es Benveniste el que cuestiona si el sentido etimológico de hermenéutica remite al dios Hermes, Cfr. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 95.

¹⁵ Cfr. Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, tr. Antoni Martínez Riu, Herder, Barcelona, 2008; Ambrosio Velasco coloca en la discusión de la segunda mitad siglo XX, además de una hermenéutica metodológica, propia de las ciencias sociales y la historia por el desarrollo de Dilthey, una hermenéutica filosófica desarrollada en el campo de las humanidades por Gadamer y una hermenéutica política, a partir de los trabajos de la Teoría Crítica, particularmente de Habermas, en “Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos”, E. de la Garza y Gustavo Leyva (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, FCE-UAM, México, 2012.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 226.

La segunda, que se da con los trabajos de Wilhelm Dilthey, es la que sitúa a la hermenéutica como el método de las ciencias del espíritu. Este autor, recuperando la distinción entre el comprender (*Verstehen*) –método histórico–, el explicar (*Erklären*) –método científico–, y el conocer (*Erkennen*) –método filosófico– del historiador neokantiano alemán Johann Gustav Droysen,¹⁷ establece que es necesario situar las particularidades de las ciencias que abordan hechos históricos y sociales frente a las que estudian hechos naturales. En un contexto de confrontación y a la vez asunción del positivismo decimonónico, Dilthey establece la diferencia entre dos tipos de ciencias: las del espíritu, a las cuales les corresponde comprender el sentido de la vida, y las de la naturaleza, que explican los hechos regulares y uniformes.¹⁸ Desarrolla toda una fundamentación para las ciencias del espíritu frente al modelo universal de ciencia naturalista del siglo XIX, donde la hermenéutica se presenta como una teoría de la comprensión de la vida anímica, gracias al desarrollo de una psicología comprensiva, y como un método que permite arribar a dicha comprensión. Instauro no sólo la distinción de los métodos (científico naturalista y hermenéutico)¹⁹ y de finalidades (explicar y comprender), sino de los propios hechos de estudio de la ciencia (aquellos que pueden ser sometidos a leyes y lo que, por ser de carácter histórico, debe buscarse su significado, el cual está dado por la experiencia de vida de los sujetos que participan en algo).

La concepción de Dilthey deviene de un planteamiento de universalización de Schleiermacher, donde ya no se trata de comprender los tres tipos de textos de la acepción clásica, sino cualquiera; es la inauguración de la hermenéutica como teoría general del arte del comprender. Con Schleiermacher, además de una interpretación textual, se pretendía una interpretación psicológica “según la cual cada idea de un texto debe considerarse como

¹⁷ Para Abbagnano es Dilthey el primero en formular “claramente” esta distinción en la *Introducción a las ciencias del espíritu*. Cfr. *Diccionario de filosofía*, FCE, 4ª ed., México, 2004. 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 Michael J. Maclean, “Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics” en *History and Theory*, Wesleyan University Press, vol. 21, n° 3, 1982, pp. 347- 365; así como en Jean Grondin, *op.cit.*; en Gabilondo Pujol, *Dilthey: vida, expresión e historia*, Cincel-Kapelusz, Madrid/Bogotá, 1998; e incluso en Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*.

¹⁸ Wilhelm Dilthey, *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, trd. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1949.

¹⁹ Es por ello que es considerada una perspectiva “dualista” frente al monismo metodológico del naturalismo. Véase esta concepción, así como lo que por naturalismo se comprende en este escrito. Cfr. Ambrosio Velasco, *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las Ciencias Sociales*, UNAM, México, 2000, pp. 11-12.

un momento vital y referirse al nexo vital personal de su autor, si es que se lo quiere comprender enteramente”.²⁰ Esta es la pretensión de conocer a un autor, por medio de la interpretación de sus textos, mejor de lo que él mismo se conoció, bajo la consideración de que una psique puede objetivarse en la obra. “Al igual que Schleiermacher, Dilthey, veía la hermenéutica como un procedimiento que revivía la psique del autor original, pero entendida ésta en un sentido amplio como vida o cultura (“espíritu”).”²¹

Las pretensiones historicistas²² de Dilthey lograron que los textos se pensaran como expresión o manifestaciones de la vida anímica de un individuo y, en ese sentido, de una época, lo cual derivó en constreñir la comprensión de estos textos como documentos históricos. En este contexto, además, “el viejo postulado interpretativo de entender los detalles por referencia al todo ya no podía remitirse ni limitarse a la unidad dogmática del canon [para una correcta y ajustada comprensión], sino que tenía que acceder al conjunto más abarcante de la realidad histórica, a cuya totalidad pertenece cada documento histórico individual”;²³ punto sobre el que pone énfasis Dilthey para situarla como el método que puede permitirle a las ciencias del espíritu reconocer la conexión teleológica de la vida misma sobre la que trabajan, que se presenta históricamente.

Sólo así, avanzando en las conexiones teleológicas de la vida, a través de sus manifestaciones, se podría determinar el espíritu de una época. De esta manera, en la concepción diltheyana, gracias a la conciencia histórica –de distanciamiento objetivo con respecto a la vida y/en la historia–, se hacía necesaria una mediación metodológica para comprender las manifestaciones vitales que constituyen los objetos de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Ahí la hermenéutica se convirtió en el

²⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 618.

²¹ Eduardo Weiss, “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica” en *Paideia*, Revista de la UPN, año 1, n° 1, jul-dic, UPN, México, 2005, pp. 7-15.

²² Para Abbagnano el término historicismo es acuñado por Novalis y tiene cuatro acepciones: 1) *el absoluto* que afirma que la realidad y el conocimiento son históricos y que la historia es realización de Dios (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” donde se encontraría Dilthey al situar la realidad y lo humano como histórico problematizando el conocimiento sobre esa base. Cfr. Nicola Abbagnano, *op. cit.* pp. 550-553; además, Masís sitúa el origen en 1797 con Friedrich Schlegel, del desarrollo y los problemas de utilizar el término ‘historicismo’: Jethro Masís, “De la vida histórica: auge y aporías del historicismo decimonónico”, *Konvergencias Filosofía y Culturas en Diálogo*, año VII, n° 21, octubre 2009, pp. 208- 250.

²³ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 227.

fundamento metodológico para las ciencias del espíritu, que de alguna manera permitía un conocimiento verdadero y seguro sobre la vida humana en el marco científico.

Los planteamientos de las acepciones anteriores han sido tomados como hermenéuticas metodológicas,²⁴ al pretender dar ciertos lineamientos para el ejercicio de la interpretación, bien para ciertos textos, la historia, la vida humana o los hechos de estudio histórico-sociales de las ciencias. Actualmente persisten nociones de hermenéutica de este tipo, que intentan establecer ciertas pautas para la interpretación de los textos, pero que no se constriñen a las consideraciones de la acepción clásica ni se circunscriben en la comprensión de las ciencias del espíritu según Dilthey, ya que los planteamientos posteriores marcaron un hito difícil de hacer a un lado.²⁵

La tercera concepción comprende a la hermenéutica como una filosofía universal de la comprensión, fijando que la hermenéutica no es un método, sino el proceso interpretativo de nuestra existencia.²⁶ Además, plantea una serie de críticas a lo que la hermenéutica, principalmente diltheyana, condujo a las ciencias del espíritu bajo el modelo de rigor metodológico de la comprensión.²⁷ Surge con Martin Heidegger, quien llevará a la hermenéutica al campo de la ontología separándolo de la cuestión científica y metodológica.

En su libro *El ser y el tiempo*, Heidegger plantea que hay que volver a hacer la pregunta por el ser y su sentido, dado que la metafísica de la tradición filosófica occidental ha querido solucionar el cuestionamiento respondiendo con entes; asegurando que esto es un error a partir de la diferencia ontológica que introduce marcando dos terrenos, el de los entes, que será el óntico, y el ontológico, el del ser.²⁸ Heidegger considera que la pregunta por el ser se ha trivializado, pues cuestionarse qué es el ser lleva a equívocos; ahora es

²⁴ También se puede incluir aquí a Max Weber con su orientación metodológica a partir de los tipos ideales que constituyen modelos teóricos de la acción, mediante la reconstrucción de las reglas intersubjetivas que constituyen el significado de las acciones; así como Alfred Schütz, desde una hermenéutica metodológica de carácter fenomenológica, Popper y Winch con una hermenéutica metodológica analítica. *Cfr.* Ambrosio Velasco, *loc. cit.*

²⁵ Ejemplo de éstas son las de Emilio Betti, Umberto Eco, e incluso la de Mauricio Beuchot.

²⁶ *Cfr.* Jean Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, Barcelona, 1999.

²⁷ Para conocer una perspectiva en torno a las críticas de Gadamer a Dilthey, puede revisarse el texto de Thomas Nenon, "Hermeneutical truth and the structure of human experience: Gadamer's critique of Dilthey", en Lawrence K. Schmidt, *The specter of relativism. Truth, dialogue, and Phronesis in Philosophical hermeneutics*, Northwestern University Press, Evanston Illinois, 1995, pp. 39- 55.

²⁸ *Cfr.* Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*, 2ª ed., tr. José Gaos, FCE, México, 1971, (Sección de Obras de Filosofía), pp. 12-13.

fundamental preguntarse no lo que es, sino su sentido. Para esto, todos tenemos una precomprensión del ser que nos posibilita su comprensión. En ese sentido, la comprensión del ser depende de la precomprensión que de él se tiene. Y es el ser-ahí (*Dasein*), ente privilegiado en su relación con el ser, el que puede hacerse la pregunta por él, siendo el único que es consciente de su ser, a manera de precomprensión, y que tendría acceso a sí mismo para interrogar esta forma de comprensión.

La pre-comprensión y el comprender aparecen con Heidegger como un existencial, es decir, como una de las condiciones que posibilitan la existencia del ser-ahí, una manera de ser que le es propia. Es la precomprensión lo que permite, en el terreno de la familiaridad con el mundo, no cuestionarse sobre todas las cosas. Esto nos conduce al tiempo, ya que “aquello desde lo cual el ‘ser ahí’ en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que se dice ‘ser’, es el tiempo”.²⁹ El ser-ahí es quien interpreta y comprende al ser desde un horizonte, que es el tiempo, marcando así una historicidad; y la hermenéutica se entiende como un proceso que nos lleva a una comprensión del ser en el tiempo, develando las precomprensiones que se han proyectado en torno a él en una tradición.³⁰ En este posicionamiento, hay que preguntarnos por esa tradición, por nosotros y por el ser, partiendo de una visión crítica de la tradición.

La hermenéutica filosófica, inaugurada por Heidegger, se desarrolla con los planteamientos posteriores de Hans-Georg Gadamer, quien realiza más ampliamente el planteamiento filosófico y fenomenológico de la comprensión, en lo que profundizaré más adelante, y contribuye a ella también Paul Ricoeur,³¹ quien intenta una unión entre la hermenéutica metodológica y la hermenéutica ontológica al recuperar elementos de ambas en su propuesta de una fenomenología hermenéutica. Este último y Gadamer amplían la noción de “texto”, para entenderlo ya no sólo como fijación del habla o del pensamiento por escrito, sino como diálogo (Gadamer) y como acción significativa³² y narrativa (Ricoeur). Particularmente desde Gadamer establezco los puntos principales de esta tesis.

²⁹ Cfr. M. Heidegger, *op. cit.*, p. 27

³⁰ *Ibid.*, pp. 31 y ss.

³¹ Cfr. Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, FCE, Buenos Aires, 2010.

³² Acción significativa en tanto que tiene una intencionalidad que la origina, impulsa y guía, *cfr.* Mauricio Beuchot, “La hermenéutica” en *Diálogo Filosófico*, n° 61, sección El estado de la cuestión, Madrid, 2005, pp. 15-16.

1.1.2 *Verdad y método*. El cuestionamiento de Gadamer por la verdad del arte, la historia y el lenguaje, más allá del método

Gadamer nació en Marburgo en 1900, once años antes de la muerte de Dilthey, autor cuyo pensamiento pedagógico es eje de trabajo de esta tesis. El proyecto hermenéutico filosófico de Gadamer se vio influido por sus estudios en filología y filosofía griega, su cercanía con su maestro Paul Natorp y, por supuesto, de Heidegger,³³ así como por el planteamiento de Dilthey. Gadamer, en su magna obra *Verdad y método* de 1960, propone una hermenéutica filosófica en la que se pretende sacar a la luz las condiciones de posibilidad del comprender. Para Gadamer, el comprender ya no depende de una decisión que se tome para guiar la adquisición de determinado conocimiento. Es la propia manera de ser del hombre; tal y como ya lo había marcado Heidegger, un modo propio de ser del ser-ahí. Es por eso que su planteamiento está enraizado en la filosofía y no en una metodología. Pero es importante para Gadamer concebir su propuesta como una hermenéutica filosófica, mas no una filosofía hermenéutica, ya que ante todo está marcar la interpretación y la comprensión como procesos humanos y después su relevancia filosófica.³⁴

Este viraje donde, en palabras de Gadamer, “no está en cuestión lo que hacemos ni lo que debiéramos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer”³⁵ es lo que permite a este autor posicionarse frente a las hermenéuticas anteriores (clásicas y metodológicas). Esto puede verse claramente en la forma en que Gadamer expone su proyecto en el prólogo a *Verdad y método*: “No era mi intención componer una «preceptiva» del comprender como intentaba la vieja hermenéutica. No pretendía desarrollar un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu. [...] Sin embargo mi verdadera intención era y sigue siendo filosófica”.³⁶

Gadamer toma una postura crítica especialmente con respecto a la hermenéutica como metodología de las ciencias del espíritu de Dilthey, ya que la hermenéutica se convierte, en el marco de su filosofía, en algo de carácter ontológico. Se pregunta no por

³³ Cfr. Hans-Georg Gadamer, *Mis años de aprendizaje*, Herder, Barcelona, 1996; Jean Grondin, *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, Herder, Barcelona, 2000.

³⁴ Cfr. Jean Grondin, *loc. cit.*

³⁵ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 10.

³⁶ *Idem.*

cómo interpretar correctamente dando validez científica al conocimiento adquirido, sino por cómo es que de hecho interpretamos y comprendemos, dejando de lado la pretensión de ofrecer reglas o pautas de interpretación específicas. Dilthey asumió los principios de verdad y objetividad del positivismo, por lo cual, sólo hace una distinción metodológica, mientras que para Gadamer, la verdad está más allá de todo método.

El posicionamiento de Gadamer puede identificarse como contestatario a la ciencia moderna que colocó al método como elemento imprescindible y único para el conocimiento certero. En ese sentido, va a criticar el intento de generalizar el método para todo acceso a la verdad, poniendo sobre la mesa experiencias que él considera están más allá de una aplicación metódica e incluso de la ciencia. Estas experiencias de verdad las recupera y caracteriza para ponerle límites a la relación verdad y método, no para indicar la eliminación de este último. Por ello, su obra bien habría podido titularse: verdad más allá del método o la verdad por sobre el método.

Es en la comprensión en donde se pone en tensión la necesidad de un método, ya que uno entiende algo aún sin él, y es esta condición la que hace que Gadamer se separe de la intención metodológica que obturaría la posibilidad de entender la comprensión al quedarse sólo en su dominio técnico. La comprensión es una experiencia que acontece, que no necesita de entrada ningún control metodológico, lo cual no implica que sea completa o absoluta, más bien es incompleta pero permite movernos en el mundo. En ese sentido, la verdad del comprender es una *aletheia*, un develar que no elimina el velo: “una historia y una lingüisticidad que nunca pueden llegar a ser plenamente transparentes, brota para nosotros una luz, el resplandor parpadeante de una vela, tal como se da a conocer el entender”.³⁷

El proyecto de Dilthey fue otorgarles un método a las ciencias del espíritu para colocarlas fuera de la pretensión universalista del método científico positivista decimonónico. Para Gadamer ese intento de autocomprensión de las ciencias del espíritu, logrado a partir de un método, no respeta la naturaleza de lo histórico y social que les es propio. Sólo se entiende la pretensión diltheyana si se acepta que el positivismo colocaba al estudio de lo social, histórico y cultural en una inferioridad y que era necesario elevarlas a ciencias desde el método. Por ello, Gadamer recupera y rehabilita de la tradición del

³⁷ Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 44.

humanismo una serie de conceptos que permitan reflexionar y conducir la problemática por otros lares que él considera se aproximan más a lo característico del saber humano, histórico y social: la formación, el *sensus communis*, el juicio y el gusto, los cuales abordo más adelante.

Gadamer, sin embargo, no desdeñará por completo la tarea emprendida por Dilthey, aunque considerará las repercusiones de la forma que utilizó para fundamentar las ciencias del espíritu. Fue importante reconocer lo histórico del conocimiento, pero la dependencia de los hechos a estudiar a su autor y su contexto, en Dilthey, hace que “todos los productos de la cultura y de la filosofía son [sean] concebidos cada vez más como «fenómenos de expresión», que deben entenderse a partir de su época o de la vida de su autor. La tendencia a concebirlos así se ha impuesto entretanto pero hace que nos olvidemos de que, en esos productos, se trata también de la verdad”.³⁸ El reconocer que una obra, sea del tipo que sea, fuera llevada a cabo en un momento histórico por alguien, no implica que se deslegitime y se le sustraiga de verdad. Poder comprender algo como histórico, por poder contextualizarlo, no debe despojarlo de lo que es: un texto, una obra de arte o un monumento.

En la hermenéutica filosófica gadameriana cobra también importancia la perspectiva fenomenológica, considerando que es el fenómeno, que se presenta a la conciencia, el referente para juzgar la validez y pertinencia de la interpretación. “Lo «fenomenológico» no designa para Gadamer ni un terreno de trabajo ni un método, sino un predicado de valor: con él se hace referencia a un pensamiento asociado con lo intuitivo y con la cercanía a los fenómenos”.³⁹ El compromiso con la verdad está dado en la medida en que la interpretación se ajuste al fenómeno, no con la pretensión de reproducirlo o hacer una copia fiel de él, ni considerando que posea un sólo sentido que hay que alcanzar, sino más bien, llegar finalmente al cómo alude e interpela al intérprete. La verdad se da en el acontecimiento de la comprensión, que no se ve constreñido por reglas. Es esto lo que lo lleva a poner atención en experiencias que tienen que ver con el hombre más allá de la ciencia: se cuestiona por el arte y la historia como portadoras de verdad, de conocimiento o de “algo que le dicen al hombre”.

³⁸ *Ibid.*, p. 56.

³⁹ *Ibid.*, p. 24.

Con ese marco, realiza una reivindicación de la experiencia del arte, en la medida en que, sin un método preestablecido, nos habla de una verdad humana. En el encuentro con el arte, según Gadamer, se produce un juego, en donde se participa del mismo sin posibilidad de controlarlo.⁴⁰ Así, como en el juego, jugamos y participamos del arte y de los textos con los que nos enfrentamos. Esto mismo pasa con la historia: “lo propio de la experiencia histórica es que nos encontramos en un proceso sin saber cómo, y sólo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido. En ese sentido la historia debe escribirse de nuevo desde cada presente”.⁴¹

La separación entre objeto y sujeto, propia de la conciencia metódica, es un elemento importante al que no escapa Dilthey, y es por ello que “todas las críticas actuales al objetivismo histórico o al positivismo comparten un rasgo: la idea de que el llamado sujeto del conocimiento posee el mismo modo de ser que el objeto, de manera que el objeto y sujeto pertenecen a la misma movilidad histórica”.⁴² Para Gadamer es insostenible pensar que la conciencia metódica puede permitirle al sujeto un conocimiento sin mediación alguna, esto es, con pretendida neutralidad u objetividad. Antes bien, coloca al ser humano en un influjo histórico del que no puede desentrañarse, pues su conciencia determinada históricamente y la participación del mundo en que vive, son las condiciones que le permiten buscar el conocimiento. Es precisamente ahí donde defiende la temporalidad histórica en la que está inmerso todo aquel que comprende. Así, a pesar de a que Dilthey le interesara “la búsqueda de una objetividad en las ciencias del espíritu, no podía abstraer del hecho de que el sujeto que conoce, el historiador que comprende, no está simplemente frente a su objeto, la vida histórica, sino que está sustentado por el mismo movimiento de esta vida histórica”.⁴³ Esto es, pese a que se ha convertido a la tradición histórica en objeto de investigación –incluso reduciéndola a lo textual en sentido literal–, ella, en toda su extensión, posee verdad.

A lo largo del trayecto de *Verdad y método*, igualmente se encuentra que el lenguaje no sólo es un elemento vinculado a la comprensión, sino que es por él por lo cual se da. El lenguaje no es una herramienta que usemos para designar al mundo. Constituye la forma

⁴⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, pp. 143-181.

⁴¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 321.

⁴² Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 625.

⁴³ *Ibid.*, p. 600.

propia en que vivimos, en que somos en el mundo, de ahí que una de las características principales del ser humano en Gadamer y que determinará la comprensión, es la lingüisticidad. Jugamos en el lenguaje y somos jugados por él. Esta posición va en contra de posturas sobre el lenguaje que lo entienden como aquel que refiere algo fuera del pensamiento con una palabra. La palabra y el pensamiento están en una constante relación cuya separación no existe para Gadamer; pensamos por y en el lenguaje. El lenguaje en Gadamer y la tradición fenomenológica, “tiene una función constitutiva de mundos”.⁴⁴ En esa medida es que recupera el planteamiento de Humboldt con respecto a cómo en el lenguaje va ya una concepción de mundo.⁴⁵

Las experiencias del arte, la historia y el lenguaje acontecen como fundamentales de tomar en cuenta para caracterizar la experiencia hermenéutica, que no puede ser controlada. Se presenta como algo en que ya estamos inmersos y que ningún método puede hacer más o menos verdadera. Es por ello que hay una gran dificultad para colocar la propuesta hermenéutica de Gadamer en el sentido de una metodología en toda la extensión de la palabra. Más bien, hablo de nociones conceptuales guía que permiten, en este caso a mí, recuperar una experiencia hermenéutica de relación con el mundo, enfocando un proceso de historia efectual, a partir de un horizonte de comprensión. Desarrollo esto con mayor detalle en los siguientes apartados.

1.2 La tradición y la *tradición escrita*: horizonte de comprensión y situación hermenéutica

Estar en el mundo implica que tengamos precomprensiones que nos permiten movernos en

⁴⁴ Ambrosio Velasco, “Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos”, p. 210.

⁴⁵ Cfr. Erika Linding, “Sobre la extranjería de las lenguas”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio (coords.), *Gadamer y las Humanidades I*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2007, pp. 143-149. En este texto se cuestiona la manera en que si el lenguaje lleva consigo una concepción de mundo, a través de la cual se considera lo demás, no es posible acceder a otra lengua sin superponerla a la propia. ¿Se puede abandonar lo propio para considerar lo extraño o extranjero? ¿No es tal precisamente a partir de lo propio? Para Gadamer siempre nos movemos en un horizonte, lingüístico sin duda, que es la condición para poder interpretar el mundo y, bajo la exigencia de la apertura, no imponerlo sobre otro horizonte que se nos presenta desconocido, sino considerar la posibilidad de que ese otro —punto de vista— pueda tener la razón aún en contra de lo propio. El ejercicio de la traducción es en Gadamer una de las experiencias más propicia para entender esto, ya que constituye un ejercicio de interpretación en el cual, a partir de una apertura hermenéutica, se puede conocer otro idioma, se puede acceder a un horizonte de sentido y ganarlo para sí, respetando el asunto del texto, que tiene un carácter lingüístico, pero que sobrepasa un idioma; de manera que no hay necesariamente una superposición desde mi perspectiva.

él, las cuales tienen sentido en la medida en que son parte de un horizonte de comprensión. Éste es un horizonte de sentidos del que, explícitamente o no, nos hacemos partícipes y nos pertenece, el cual se particulariza en la medida en que es la base desde la que interpretamos y comprendemos el mundo en una condición particular: nuestra situación hermenéutica.

La situación hermenéutica, por su parte, implica que cada uno de nosotros está en un mundo, en un contexto, y posee una precomprensión específica; apunta a lo propio de nuestra existencia. La precomprensión, como en Heidegger, no es algo que deba ser eliminado o borrado por una pretensión objetivista con el uso de un método, pues es la posibilidad de la comprensión la que nos permite vincularnos con el mundo. Así es como se presenta el círculo hermenéutico, que explica y pone de manifiesto que poseemos una precomprensión que dota de sentido, de manera previa, aquello a lo que nos disponemos a comprender. La comprensión es posible por un comprender previo que se proyecta sobre un texto (entendido de forma reduccionista o amplia), lo cual se manifiesta en las preguntas que le dirigimos incluso antes de su lectura; un preguntar que explicita que “hablamos siempre motivados y que no hacemos una declaración o enunciado, sino que respondemos. Pero responder a una pregunta significa percibir el sentido de la pregunta y con él el trasfondo motivacional”.⁴⁶

De esta manera, un reto es cuestionarse por el sentido de las preguntas, por quien las enuncia y el horizonte desde y para el que se da el preguntar. ¿Cuál es el sentido de la pregunta por la *transmisión* de las ideas pedagógicas de Dilthey en México? ¿Cuál es la motivación que condujo a dicha pregunta? Sin poder responderlas por completo, tienen que ver con el ámbito en el que me he formado: la pedagogía y, en particular, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en México, bajo las ideas de ciertos autores en quienes en mayor y, sobre todo, en menor medida, se han hecho patentes las ideas de Dilthey.

El proyectar precomprensivo que Heidegger trató de hacer patente en *Ser y Tiempo*, a su vez, es una anticipación de sentido, en la que ideas u opiniones aparecen. Por ejemplo, que las ideas pedagógicas de Dilthey, si bien pudieron tener una *transmisión*, ésta fue por ciertas condiciones y se vio por ellas limitada. Estas anticipaciones son los prejuicios que forman parte de la inscripción en un horizonte de sentido, en una manera de concebir y pensar el asunto sobre el que se trate. “La anticipación de sentido que guía nuestra

⁴⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 191.

comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición”.⁴⁷ La identificación de las condiciones que permitieron en México el conocimiento de las ideas de Dilthey está guiada, por ende, a partir de aquello que, como miembro de una comunidad académica, me es posible anticipar.

En palabras de Gadamer: “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados”.⁴⁸ Estas opiniones previas o “prejuicios” de un sujeto son “mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser”.⁴⁹ Esto expresa su modo de ser histórico. Un prejuicio no tiene en sí mismo una carga valorativa positiva o negativa. Fue en el contexto de la Ilustración en que se concibieron de manera negativa, instaurando la finalidad científica de erradicarlos. Es ahí donde el historicismo se compagina a él: “pues existe realmente un prejuicio de la Ilustración que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición”.⁵⁰

La precomprensión, esa proyección y anticipación sobre el texto y los prejuicios se irán sin duda modificando, al no ser en absoluto determinadas de una vez y por todas. Esta tesis constituye el reflejo de ello. En el encuentro con un texto o con el pasado, se ponen en juego, se ajustan y desarrollan. Siguiendo el planteamiento fenomenológico, para Gadamer los prejuicios deben ajustarse a la cosa misma, al asunto sobre el cual se discute, debate, discurre, o aquello que está en cuestión. En ese sentido, esa “cosa” no es algo alejado o fuera del que comprende, está en relación con él. Hay que lograr una adecuación con ella, una concordancia: “cuando algo es verdad, se dice en alemán: *es stimmt!* (« ¡de acuerdo! »). El acuerdo se produce entre la cosa que hay que entender y la persona que entiende”.⁵¹ Aquí reside el baremo a partir del cual considerar la legitimidad de los prejuicios.

Hay que hacernos cargo de ellos, para irlos ajustando en función de la experiencia hermenéutica de encuentro con el texto y su horizonte. Las modificaciones que puedan sufrir solo son posibles por una apertura hermenéutica, misma que plantea la siguiente exigencia en el movimiento del comprender e interpretar:

⁴⁷ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 363.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 333.

⁴⁹ *Ibid.* p. 344.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 337.

⁵¹ Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 140.

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni «neutralidad» frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios.⁵²

La apertura hermenéutica, en tanto receptividad, no implica un asumir acrítico, sino hacer jugar las opiniones previas con lo que dice el texto o un otro, haciéndose responsable de lo propio. Esto sin duda plantea un cambio en la situación y horizonte de sentido.

El horizonte puede ser expresado en términos de la tradición,⁵³ un marco desde el que se comprende, se valida o se hacen ciertas las suposiciones desde las que se vive. Ésta marca el límite de lo que se puede ver respecto a la realidad; es la condición de posibilidad de la interpretación. La tradición nos pertenece y pertenecemos a ella en la medida en que es transmitida gracias a un proceso diferenciado según el contexto histórico y situación existencial de los individuos, lo que nos hace sujetos históricos y nos permite ser partícipes de la historia. En Gadamer encontramos una noción de tradición transhistórica, “como un proceso eminentemente intelectual que se extiende a lo largo de la historia”,⁵⁴ lo que no implica que se trate de una única tradición cuyos contenidos sean válidos y universales, sino más bien el horizonte en el cual distintas interpretaciones a lo largo de la historia se han dado cita y han ido reinterpretándose, complejizándose, criticándose, olvidándose o fusionándose. Esto último es importante para valorar lo sucedido con las ideas pedagógicas de Dilthey en México, pues, en un momento histórico se dieron cita aquí pero está en cuestión la manera en que lo hicieron.

La tradición es el lugar en el cual “se forman” los prejuicios, donde se da la formación (*Bildung*) de los sujetos. La formación puede ser entendida aquí de dos formas: primero, alude a la cultura que posee un individuo, es decir, a la apropiación de los

⁵² Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, pp. 335-336.

⁵³ La noción de tradición ha sido trabajada no sólo desde el ámbito de la hermenéutica, ni ha referido en todos los casos al contenido que a través de la historia se ha convertido en constitutivo de la forma de pensar en los individuos. Se puede identificar el tratamiento del término tradición desde la hermenéutica, la filosofía de la ciencia y la filosofía política. Cfr. Raúl Alcalá, *Controversias conceptuales*, FFyL-UNAM, México, 2004.

⁵⁴ Ambrosio Velasco, “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de tradición”, *Diánoia*, vol. XLIII, n° 43, México, 1997, p. 127. En este texto el autor confronta la idea de tradición de Gadamer con la de Popper, quien compartiría una visión transhistórica y universalista, pero diferiría en cuanto a que para el primero, dentro de la tradición se encuentran tanto los contenidos como la crítica, la cual se da desde una racionalidad prudencial, es decir, contextualizada y según las circunstancias, mientras que para el segundo hay una tradición de primer orden que puede ser criticada desde una racionalidad epistemológica y metodológica propia de una tradición de segundo orden.

contenidos de su tradición y segundo, al proceso por el cual se da dicha apropiación. “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”.⁵⁵ Se trata de un proceso de adquisición que no refiere, por tanto, a una cuestión de constitución física (de “adquirir forma” en el sentido de la naturaleza biológica del hombre o bien de las “formas” orográficas del mundo). Hablamos de un concepto que está arraigado doblemente en una tradición cultural (por su historia y contenido). Se trata de una formación, como proceso y conocimiento, de una tradición, la de nosotros en cada caso, que nos permite participar de ella con los demás.

La idea de formación designa un ascenso a la generalidad, pero debe llevar a la consideración lo limitado de lo particular. Quien está formado reconoce lo propio como restringido y da posibilidad de apertura a lo distinto, a un punto de vista diferente y que puede tener razón. Esta formación, ligada directamente a lo cultural, implica un saber para mediar entre lo propio y lo ajeno y lo particular y general, ¿cómo llegar a este saber? No a través de un método, pues se constituye como un tacto (noción recuperada de Helmholtz) que conduce a la apertura a lo ajeno, lo extraño, y que lleva a su vez a la adquisición de un sentido común (*sensus communis*).⁵⁶

En su recuperación del humanismo, para Gadamer es importante “de [G.-B.] Vico la consideración sobre que lo que orienta la voluntad humana no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo o una nación”.⁵⁷ Es esto lo que lleva a articular la formación en la tradición con el *sensus communis* (noción recuperada de Vico), como “cierto modo de percibir, sentir y juzgar que es reconocido como razonable por todos los miembros de una comunidad que comparten una misma formación y gracias al cual cada uno de ellos es reconocido como un interlocutor competente”.⁵⁸ Para Gadamer, los seres humanos nos encontramos en el *sensus*

⁵⁵ Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 40; el término *Bildung* también va a adquirir importancia en la discusión pedagógica, sobre todo de la tradición alemana en la que Dilthey, el autor que interesa, se inscribe; siendo uno de los autores que le imprime un carácter de especial importancia en términos de los ideales que sobre ella se generan en el seno de un pueblo en relación con el ideal de vida.

⁵⁶ Cfr. Dora Elvira García, “El *sensus communis* gadameriano, Concepto base para el humanismo. Acercamientos y coincidencias con G.-B. Vico”, en Raúl Alcalá Campos y Jorge A. Reyes Escobar (coords.), *Gadamer y las humanidades II*, FES-Acatlán-UNAM, México, 2007.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 118.

⁵⁸ Ambrosio Velasco, “Formación, tradición y racionalidad: comentarios a mis críticos”, *Theoria*. Revista del Colegio de Filosofía, 8-9, UNAM, México, 1999, p. 223.

communis y no hay posibilidad de salir de él, ni siquiera por vía de una rigurosidad metódica.

El sentido común se articula también con una capacidad de juicio, una pertinencia o prudencia (*phrónesis*) en el juzgar e incluso actuar que ha sido considerado como “tener buen gusto”. Esta frase se relaciona más con lo moral que con lo estético. “Para el humanismo, el gusto representa a todavía una forma de conocimiento o un sentido universal que, como tal, no puede enseñarse, pero que puede formarse, porque sin él la convivencia humana es inconcebible. Es un sentido de lo que está bien, de lo que es adecuado y, por tanto, de lo que es correcto”.⁵⁹ El saber que implica este sentido se constituye como un saber práctico, de muy distinta índole de aquel que puede ser constreñido a lo metódico.

Por otra parte, la tradición se transmite porque posee una autoridad, misma que no se da por imposición, sino antes bien, por un reconocimiento. Esta forma de entender a la autoridad es una reivindicación gadameriana del sentido del término, al comprender que ésta es un otorgamiento a aquello o a quien se identifica como poseedor de un conocimiento y una posición de respeto. La tradición es una autoridad, implica y es una conservación, pero razonada. Es un pasado al que no se puede acudir como si entre él y el presente hubiera una escisión, puesto que “la actitud real [que asumimos] no es la distancia ni la libertad con respecto a lo transmitido. Por el contrario, nos encontramos siempre en tradiciones [nótese el plural], y éste nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición”.⁶⁰

En ese sentido, se debe al historicismo un intento de comprensión de la tradición, pero en ese contexto se asumió como mero dato y no se develó su propia implicación en la comprensión. Si bien hay una distancia en el tiempo con respecto a asuntos de la tradición y la historia, no tiene que ser superada como lo intentaba la hermenéutica metodológica historicista de Dilthey. El historiador debía desplazarse en la historia, dejando el propio presente fuera del estudio del pasado, mientras que para Gadamer ello resulta imposible. Se trata más bien de ponerse en diálogo con lo histórico. Gracias a la distancia temporal, se

⁵⁹ Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 51.

⁶⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 350. Aquí se hace evidente como, en el uso del lenguaje, el término tradición implicaría una reducción, al no contemplar una multiplicidad de éstas. Sin embargo, lo que dice Gadamer está en el sentido de la tradición que nos es propia, de la nuestra, a partir de la cual nos aproximamos a otra que se ve expresada en el horizonte distinto con el que podamos dialogar. De manera que sí, hay tradiciones, pero nuestra comprensión está arraigada en una, en la que nos movemos y configura nuestro horizonte y situación hermenéuticos.

vive a través de la continuidad de la tradición, se posibilita la comprensión y el reconocimiento de la *transmisión*. Esto es fundamental para este trabajo, en la medida en que esta *transmisión* es la que interesa en la pregunta por la pertenencia a la tradición.

El tiempo ya no es primariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente. La distancia en el tiempo no es consecuencia de algo que tenga que ser superado. 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. Por el contrario de lo que se trata es de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender.⁶¹

Al disponerme a comprender una serie de textos o un acontecimiento histórico pasado, me encuentro en un horizonte que me lo hace posible de pensar por la precomprensión que poseo, y es a partir de ésta que me vinculo con eso ajeno, con lo cual tendré que dialogar provocando una fusión de horizontes. Lo que ocurre en el proceso de interpretación es una puesta en juego de la pre-comprensión del intérprete, un diálogo entre el horizonte del intérprete y el horizonte de sentido del texto.

Un texto siempre remite a un mundo, sea real o imaginario, que estaría ligado a una pluralidad de sentidos, precisamente a los que se intentaría acceder en la interpretación. En otras palabras, lo que ocurriría al interpretar sería aproximarse a los posibles sentidos de un texto, que en última instancia llevan a comprenderlo. La interpretación es concebida, por ende, no como descripción “por parte de un observador «neutral», sino como un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos”.⁶²

Adquiere sentido decir que “el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en una continua mediación”;⁶³ apuntar a esta mediación es el ejercicio que intenté en este trabajo, que no supone una conciencia de un sujeto respecto de un objeto que le es completamente ajeno y extraño, sino sobre el cual

⁶¹ *Ibid.*, p. 367.

⁶² Gianni Vattimo, “Hermenéutica: nueva *koiné*”, en *Ética de la interpretación*, tr. Teresa Oñate, Paidós, Barcelona, 1991, pp. 61-62.

⁶³ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 360.

está operando ya una anticipación de sentido. Ésta está dada por la comunidad en la que me inscribo y me ha hecho partícipe de una tradición, la cual habrá de contrastarse con el sentido del texto (o los textos mejor dicho) para que adquiera legitimidad. Este círculo de la comprensión, que va de la parte al todo, pero sobre todo del intérprete a la tradición y viceversa, no es, por tanto “metodológico, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión”.⁶⁴

Es un ejercicio de explicitación de la *transmisión* de las ideas pedagógicas de Dilthey en el momento de mediación pasado-presente de la tradición a partir de la pregunta, pues una de las condiciones de posibilidad de la comprensión es la propia situación hermenéutica de quien investiga, misma en la cual se produce el encuentro con lo investigado. Así, “en esa comprensión habrá siempre algo más que la reconstrucción histórica del «mundo» pasado al que perteneció la obra. Nuestra comprensión contendrá siempre al mismo tiempo la conciencia de la propia pertenencia a ese mundo”.⁶⁵

La mediación se presenta de forma múltiple, es decir, de distinto tipo: temporales, contextuales, conceptuales y terminológicas, textuales y, sobre todo, lingüísticas, que se irán entretrejiendo y presentando en lo que a continuación se despliega. Entiendo las mediaciones en el sentido de condicionamientos que se instalan como posibilidad de acceso, lectura, producción, comprensión, etc., mas no en sentido peyorativo. Se trata de algo que, siendo ineludible, produce variaciones significativas, lo que da riqueza al pensamiento intelectual, y pedagógico, en este caso. Es por estas mediaciones, y en particular la de carácter lingüístico, que adquiere relevancia prestar atención a la tradición que se nos presenta con mayor ahínco de forma textual (en sentido reducido): “el que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace *escrita*”.⁶⁶ Por esto, si bien la tradición puede manifestarse de maneras diferentes, en la medida en que se hace escrita, encuentra un lugar en el cual expresarse y recuperarse. De ahí que la investigación contemple ver la tradición a la luz de la producción escrita, en donde se identifique el proceso de *transmisión* de las ideas pedagógicas de Dilthey en México. Particularmente proyectos editoriales que están

⁶⁴ *Ibid.*, p. 363.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 359.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 468.

revestidos de cargas culturales importantes por los contextos en los cuales se gestaron y desarrollaron.

El encuentro con los textos no es con un pasado sedimentado, sino con sentido y verdad que ha llegado a nosotros incluso a pesar de haberse producido en dicho pasado: “La tradición escrita no es sólo una porción de un mundo pasado sino que está siempre por encima de éste en la medida en que se ha elevado a la esfera del sentido que ella misma enuncia”.⁶⁷ Es este sentido el que me dispongo a comprender, advirtiendo las mediaciones instaladas para ello. La tradición a la vez se transmite y se transforma por la interpretación que de ella necesariamente se realiza, porque el “comprender no quiere decir seguramente tan sólo apropiarse una opinión transmitida o reconocer lo consagrado 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”.⁶⁸

A propósito de lo anterior, es necesario destacar que las relaciones entre quien interpreta y la tradición son más complejas que la mera autoridad de ésta frente aquel. Esbozaré a continuación algunas de ellas a propósito de este trabajo:⁶⁹

A) Las relaciones *entre* tradiciones. Si bien hay una tendencia en Gadamer y sus intérpretes a hablar de la tradición en singular, en una cita anterior destacué el plural, ya que se trata siempre de varias tradiciones que se relacionan entre sí de diversas maneras. Podemos hablar de una tradición en términos contextuales amplios, de una tradición intelectual, de varias en el marco de una disciplina o concepción, etc. En el caso del presente trabajo, se aborda la relación entre una tradición intelectual alemana, sobre todo filosófica y pedagógica, del siglo XIX, con una mexicana, igualmente intelectual filosófica y pedagógica en la primera mitad del siglo XX, teniendo como mediación una tradición que lo posibilitó, la española, así como otra por la que igualmente se permitió, la argentina. Contemplando que fue y es desde lo escrito como se dan las relaciones.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 469.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 20.

⁶⁹ Estas relaciones son retomadas de Marcelino Arias Sandí. “Relaciones con la tradición: un diálogo en construcción permanente”, en Raúl Alcalá Campos y Jorge A. Reyes Escobar, *op. cit.*, pp.97-105.

- B) *En* una tradición. Para Gadamer, todos pertenecemos a una tradición. Es algo constitutivo, que posibilita la formación de los prejuicios que son condición para la comprensión. Pertenecer a una tradición puede involucrar que se asuma y se conserve o bien, se critique, para transformarla e innovarla; pero siempre se reconoce. Esto implica para el presente trabajo: 1) cada uno de los autores y yo pertenecemos a una tradición (histórica, escrita, intelectual, pedagógica), 2) las relaciones que los autores establecieron con su tradición puede ser de conservación, transformación o, incluso, rechazo (lo que exige pensar continuidades y rupturas), 3) es a partir de este *en* la tradición que se parte para establecer la relación con otra tradición, lo cual, eventualmente, modificará la propia (la medida de ello quizá no sea evidente o cuantificable, pero sí rastreable a partir de los textos).
- C) *Desde* la tradición. La tradición nos interpela, se nos presenta como algo desde lo que se nos habla. “Este momento de la *interpelación* produce una doble pregunta: por una parte, la tradición misma viene a ser una pregunta para nosotros, [...] Por otra parte, *la tradición nos plantea preguntas*, esto es, la tradición no sólo es una pregunta, sino que también plantea preguntas”.⁷⁰ Esta lógica de pregunta y respuesta pone de manifiesto el diálogo hermenéutico que reclama Gadamer, aquel en el cual estamos en disposición de escuchar lo que la tradición, los textos o un otro tienen que decir, las respuestas a nuestras preguntas y las que, a su vez, éstos nos pueden plantear. Al leer los textos, las preguntas de inicio pueden modificarse por las respuestas que obtengamos. He ahí lo que posibilita la apertura hermenéutica. Sin duda, este trabajo es una pregunta a la tradición pedagógica escrita en México, en la que me trabajo, en tanto es un cuestionamiento sobre su conformación a partir del eventual conocimiento de la obra pedagógica de un autor. Pero esto presenta una exigencia de circunscribir los textos a las preguntas a las que respondieron en el marco de una tradición; aunque ahora vengan a colación por otras.
- D) *Hacia* la tradición. “No toda tradición llega al presente con la misma fuerza, de algunas sólo tenemos débiles indicios; en esos casos, es evidente que el intérprete tiene que *abrir el camino hasta esas tradiciones*. Aun cuando es al dirigirse a las

⁷⁰ *Ibid.*, p.100.

tradiciones olvidadas cuando es más obvio este trabajo del intérprete, esta relación se establece respecto a todas las tradiciones con las que nos encontramos”.⁷¹ En una tradición, como se identificó en el inciso B, hay elementos que se pueden asumir o modificar en función de los sujetos que la hacen persistir. En ese sentido, hay elementos de tradiciones, o tradiciones específicas, que pueden ser dejadas de lado, tener una mínima aparición o bien ser olvidadas. Es el trabajo del investigador que permite recuperar lo que considera aportaría a la pregunta *desde* la tradición. Marcelino Arias recuerda en su texto cómo Gadamer rehabilita las nociones del humanismo ya abordadas, particularmente la de *sensus communis*, y refiere: “nosotros tendremos que abrirnos penosamente el camino hasta esta tradición, mostrando en primer lugar las dificultades que ofrece a las ciencias del espíritu la aplicación del moderno concepto de método. Con vistas este objetivo perseguiremos la cuestión de cómo se llegó a atrofiar esta tradición”.⁷² Este *hacia* es un momento principal de este trabajo, ya que me propongo ver cómo llegan, vía proyectos editoriales, las ideas pedagógicas de Dilthey a la tradición mexicana intelectual, filosófica y pedagógica, predominantemente.

E) *Frente* a la tradición. Este tipo de relación con la tradición pone de manifiesto la posibilidad de posicionarse de cara a la tradición y que esto conduzca a tratar, parafraseando a Marcelino Arias, de reconocerla, estudiarla, comprenderla, criticarla, reflexionar sobre ella, vincularse con ella o desvirtuarla.⁷³ Por lo tanto, se trata de los modos en que la pertenencia y relación con una tradición se pueden explicitar y enunciar. En esta investigación en particular, de la forma en que se trata de una pregunta por la propia tradición que nos llega eminentemente por la escritura, la traducción y la edición.

De lo anterior se desprende necesariamente que me localizo en una tradición, desde la que surge la pregunta por ella misma hacia los procesos de *transmisión* de un elemento de sí

⁷¹ *Ibid.*, p. 102.

⁷² Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 54.

⁷³ Marcelino Arias, *op. cit.*, p. 104.

que implica un posicionamiento frente a ella. De esta manera, trato no sólo de un momento, sino de un conjunto de ellos, de difusión, de apropiación y crítica.

En ese sentido, es importante destacar que Gadamer no comparte la idea de una oposición entre razón y tradición. La racionalidad puede darse sobre contenidos de la tradición transmitidos históricamente, por lo que ella misma se verá contextualizada. La posibilidad de la crítica reside también en la tradición.⁷⁴ La única manera de desestructurar la tradición que nos marca a todos es saber de dónde provienen las respuestas y las preguntas que se han hecho en torno a estas cuestiones. Es decir, conociendo la tradición y nuestra formación en ella es que podemos ejercer una reflexión crítica, gestando así un cambio en su interior. Es la tradición la que permite su cambio, interpela y permite generar nuevas formas de pensar la historia.

Así lo plantea Gadamer: “En realidad la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia. Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida, cultivada”.⁷⁵ Es por ello que no todo lo de la tradición persiste o lo hace de la misma manera. Cuestionarse por estos movimientos vale la pena para identificar rastros en que la *transmisión* de la tradición ha implicado una asunción de la misma que puede condenarla a su permanencia de una manera específica, o a su olvido.

Participamos de un horizonte que da sentido y a su vez es resultado del contexto, historia y situación hermenéutica de los que formamos parte de él. Esto exige pasar de una conciencia histórica ingenua a una conciencia de la historia efectual, es decir, darnos cuenta no sólo del transcurso histórico, sino de que vivimos los efectos de la historia.

1.3 Historia efectual:⁷⁶ ¿cómo dar cuenta de la transmisión?

La conciencia histórica consiste básicamente en la comprensión de que la vida humana es histórica, que sus productos, edificadores de la cultura, también son históricos; en suma,

⁷⁴ Cfr. Ambrosio Velasco, “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de tradición”.

⁷⁵ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 349.

⁷⁶ Las expresiones de eficacia histórica, efectividad de la historia o historia efectual, corresponden a formas de traducir “*Wirkungsgeschichte*”. Se sigue aquí la forma utilizada en la traducción al libro *Verdad y método*. Esta expresión, “existía claro está, con anterioridad a Gadamer. Comenzó a circular ya en el siglo XIX para designar aquella disciplina que se interesaba por la continuada influencia de la recepción de obras o de acontecimientos”, Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 146.

que el ser humano es histórico. Es un reconocerse el hombre como agente de la historia. Así, comprendemos la vida desde la historia y la historia desde la vida. Mientras que la conciencia histórica planteada por el historicismo diltheyano marca la conciencia de que los hechos son históricos y, por tanto, que es posible conocer dicha historicidad, la conciencia histórica para Gadamer no sólo permite ese reconocimiento, sino también que la propia conciencia está determinada históricamente. Se trata, en ese sentido, más de una cuestión que caracteriza al hombre en cuanto histórico, que de su forma histórica de conocer.

La conciencia de la historia efectual implica no sólo y llanamente reconocer el paso del tiempo, sino sus efectos en nosotros, aquello que pensamos, decimos y vivimos. Por un lado, designa algo que por el mismo ocurrir de la historia se nos presenta y condiciona la conciencia y, por otro, refiere a darse cuenta de lo que ha pasado y que se está determinado. Con ello se refleja una especie de finitud de la propia comprensión que “es el modo en que afirman su validez la realidad, la resistencia, lo absurdo e incomprensible. El que toma en serio esta finitud tiene que tomar también en serio la realidad de la historia”.⁷⁷

La conciencia de la historia efectual, en tanto concepto, tendría aquí dos acepciones: 1) “lo producido por el curso de la historia y a la conciencia determinada por ella” y 2) “la conciencia de este mismo haberse producido y estar determinado”.⁷⁸ Pero tener la conciencia de dicha determinación no implica que se pueda revertir esa condición, ni que con una ingenuidad metodológica se pueda proceder a comprender alejado de ella. En todo caso, pese a reconocerse, dicha conciencia no se satisface por completo. Se habrá avanzado en ello sólo en la medida en que reconozcamos hasta donde sea posible la existencia del horizonte y nuestra situación.

La historia efectual es una forma de comprender la relación del hombre con el pasado, la tradición y la historia, que se articula con la manera en que se concibe la comprensión como un componente ontológico del hombre. Me propongo aquí desarrollar lo que Gadamer quiere decir al afirmar que: “la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un «objeto» dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende”.⁷⁹

⁷⁷ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 18.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 14.

Como mencioné ya, Gadamer establece en *Verdad y método* una serie de críticas al planteamiento de las ciencias del espíritu y particularmente a la comprensión de las hermenéuticas anteriores a él. Su concepción de una historia efectual lo posiciona contra el historicismo en la medida en que, según Gadamer, este último se equivoca al querer acceder al mundo interior de los autores pasados, pues no recupera el contexto y los intereses del agente histórico. Éste no puede alejarse por completo del propio horizonte para acceder de manera plena a otro. El estudio del pasado en sí mismo, sin conexión con el presente, 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”.⁸⁰ Se consideraba que sólo aquello que estuviera lo suficientemente lejano en el tiempo y frente a lo que se pudiera tomar una radical distancia, que lo convertía en un completo otro, se podía abordar con pretensión de objetividad y neutralidad al no reconocerlo como propio del movimiento histórico en el que el historiador se encuentra inmerso. La postura gadameriana devela esto como una ilusión.

Sólo se puede producir un acercamiento al pasado o a la época del autor de un texto, desde el texto mismo y, por ende, al presente de esa época, haciéndose cargo de las precomprensiones y prejuicios desde el presente del lector, no tratando de eliminarlas con una metodología, siendo el comprender algo que se encuentra ya en el ser humano. No es necesario plantear una metodología, sino develar la forma en que de hecho opera. Por ello, este capítulo resulta de particular importancia para este trabajo. Mientras que el intento investigativo podría reducirse a una regresión al original, al sentido único y verdadero del texto, a la manera de una hermenéutica filológica, más bien se devela un estado de comprensión permanente, donde más allá de decir cómo interpretaré, es un cómo interpreto siendo ser histórico, con historia, dentro de la historia.

La conciencia histórico-efectual se puede perfeccionar mediante la comprensión, pues ésta exige siempre autocrítica, reclama poner los supuestos sobre la mesa y ponerlos en juego, en un diálogo donde se está dispuesto a dejarse decir algo por el otro (texto, obra, etc.), por la apertura hermenéutica que conlleva. Pero bien lo dice Gadamer:

el interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la

⁸⁰ *Ibid.*, p. 342.

historia. [...] [Pues] Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual.⁸¹

La historia efectual alude, como su nombre lo refiere, a los efectos que el proceso histórico tiene sobre una obra o un acontecimiento y viceversa. La historia efectual, entonces, es ver los efectos de un acontecimiento que se considera como tal después de haber ocurrido. De ahí que no sólo es un radical pasado, sino un pasado a la luz del presente que se manifiesta por la forma en que nos referimos a él como algo ya no presente o en conexión con el ahora dada por una continuidad de efectos. Estos últimos son determinantes, de manera que no es posible hacerlos patentes por completo ni borrarlos, ya que van a formar parte de la manera en que esos textos o acontecimientos son comprendidos y transmitidos, así como de nosotros mismos y cómo nos entendemos. “En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella”.⁸²

Gadamer sostiene que toda comprensión de un texto es al mismo tiempo una aplicación (no instrumental) del mismo al contexto de quien lo comprende, pues no se puede salir de la historia para tener una visión objetiva de la misma. El que comprende lo hace siempre desde su situación, de manera que concretará su comprensión en el presente y de este modo se verá expresada. La historia efectual designa al pasado desde el presente, es decir, ve al pasado en función de los propios intereses del presente. Sin embargo, este “presente del pasado” no implica que no se le confiera algo propio al pasado. Debe existir una especie de compromiso con él que nos haga respetarlo y no violentarlo con una interpretación que no se le ajuste. Queda conferida la tarea hermenéutica de comprender la historia, de interpretar los textos de la tradición transmitidos en la que nos hemos formado, pero cuya interpretación tendrá que validarla, hacerla pertinente y justificarla en función del propio texto, del contexto y la situación histórica. Es un reconocimiento de la lejanía y la aproximación relativa con el texto; lo que le da un carácter distinto a la hermenéutica gadameriana frente a la de Dilthey y Schleiermacher, que pretendían un acceso a los autores, o al espíritu de una época.

Así, “la hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado con el asunto que se expresa en la tradición, y que tiene o logra una determinada

⁸¹ *Ibid.*, pp. 370-371.

⁸² *Ibid.*, p. 344.

conexión con la tradición desde la que habla lo transmitido”.⁸³ Este “hablar” apunta al aspecto fundamental para la experiencia hermenéutica que es el lenguaje, porque toda comprensión tiene como característica la lingüisticidad, en la medida en que el lenguaje se presenta como una forma de estar en el mundo.

No hay comprensión que no pase por el lenguaje, pues el pensamiento está estructurado como tal, de manera que se convierte en un factor que determina todo nuestro horizonte, forma de aproximación al mundo (pasado textual, etc.) y formación. Es el lenguaje el que nos permite preguntar, responder, establecer comunicación y comprender, conformando nuestro horizonte de sentido. No habría nada fuera del lenguaje. Y seguramente, ante esto, surgiría la pregunta por ¿qué pasa con aquellas situaciones en las que no es evidente tal lingüisticidad, cuando conferimos que “nos quedamos o nos dejaron sin palabras”, como si el lenguaje no nos alcanzara para decir lo que queremos? Gadamer responde: “cuando alguien se queda sin habla, significa que ese alguien quisiera decir *tanto* que no sabe por dónde empezar. [...] la expresión <<quedarse sin habla >> es precisamente un modismo—, un lenguaje con el que el individuo no acaba su discurso, sino que lo inicia”.⁸⁴

El lenguaje es la mediación principal para nuestra relación con el mundo, “aparece [...] como la verdadera dimensión de la realidad”.⁸⁵ Es por ello que prestaré atención a la forma en que el lenguaje se hace patente en la *transmisión* de la tradición, pues gracias a los efectos de la historia se manifestará haciendo muy particulares y específicos estos procesos, en la escritura y traducción. Dilthey se conoció y se transmitieron sus ideas sólo por el lenguaje, por la lingüisticidad que nos da la posibilidad de escribir y leer. Particularmente referiré a la traducción en el siguiente apartado, pues es gracias a ella que las obras de Dilthey fueron y me son conocidas en español en México.

1.4 La *transmisión*: la traducción como *apropiación comprensiva*

La apertura hermenéutica de encuentro con el otro está mediada por el lenguaje y, en términos concretos, por la lengua. En ese sentido, el aprendizaje de otros idiomas permite

⁸³ *Ibid.*, p. 365.

⁸⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 182.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 327.

apertura hacia la comprensión de horizontes, poniendo en diálogo lo propio con lo ajeno, dejándose decir algo por el otro (incluso en términos de un texto en otro idioma). De ahí que “aprender una lengua no quiere decir necesariamente escribirla impecablemente sino, por encima de todo, ser capaz de dar cuenta de algo”,⁸⁶ pasar del conocimiento gramatical para comprender(se) en ella. Destacaré en los próximos capítulos cómo adquiere primacía en la *transmisión* del pensamiento pedagógico de Dilthey que sus obras sean difundidas en español por la traducción –en un contexto editorial en este caso–, la cual implica, de parte del traductor, una interpretación en el idioma en que originalmente fueron escritas.

Se destaca con lo anterior la centralidad de la traducción como experiencia hermenéutica: “pasar algo muerto a la nueva realidad del «comprender leyendo» o a la nueva realidad del comprender en otra lengua, que es la nuestra, o de algo que se expresó en una lengua extraña y ha quedado como texto”;⁸⁷ donde no sólo se trata de un ejercicio de pasar un texto realizado en un idioma a otro, ya que este “pasar” lleva implícito el conocimiento del traductor de su propia lengua, pero también de la otra en que se encuentra el texto, incorporando como mediación la necesaria lectura de parte del traductor, la cual ya es una comprensión. La traducción es un elemento que apuntala una forma de comprender las ideas de otros, que pasa por la apropiación e incluso resignificación del lector (y/o traductor) y el contexto. Es por ello que la concibo como una *apropiación comprensiva*; un elemento de análisis que permite dar cuenta de la *transmisión*. En un primer momento, el traductor se apropia del sentido del texto en un idioma para llevarlo a un escenario de comprensión en que el idioma es distinto. A su vez, en un segundo, al enfrentarse a una traducción, el lector lleva a cabo una apropiación del sentido del texto mediada por el lenguaje en donde acontece ya la comprensión.

Creo, en todo caso, que la conciencia hermenéuticamente ilustrada pone de manifiesto una verdad superior al involucrarse en la reflexión. Su verdad es la verdad de la traducción. Su superioridad consiste en convertir lo extraño en propio al no disolverlo críticamente ni reproducirlo acríticamente, al revalidarlo interpretándolo con sus propios conceptos en su propio horizonte. La traducción puede hacer confluír lo ajeno y lo propio en una nueva figura, estableciendo el punto de verdad del otro frente a uno mismo. En esa forma de reflexión hermenéutica, lo dado lingüísticamente queda eliminado en cierto modo desde su propia estructura

⁸⁶ Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, p. 33.

⁸⁷ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 200. La traducción como tema problemático tampoco es sólo trabajado en la hermenéutica, como sucede con la noción de tradición. Se pueden encontrar disertaciones al respecto desde el campo de la lingüística, la filología, la bibliotecología y la filosofía en general. Recupero aquí sólo lo importante desde la hermenéutica gadameriana.

lingüística mundana. Pero esa misma realidad —y no nuestra opinión sobre ella— se inserta en una nueva interpretación lingüística del mundo.⁸⁸

La traducción puede hacerse atendiendo al mero aspecto gramatical del texto o bien a su sentido. Al realizarse conforme a lo primero, la problemática estriba en aquellos casos en que no hay una equivalencia en los términos empleados para ir de un idioma a otro. De ahí que haya que elegir aquellos que den a entender lo que el texto dice. Por otra parte, hay expresiones en los distintos idiomas cuyo sentido sólo está dado por su contexto de uso, de manera que al intentar una traducción literal, lo que se quiso decir se pierde. “La miseria de la traducción consiste en que la unidad de sentido que posee una frase no se puede alcanzar mediante la simple coordinación de las frases de un idioma con las del otro; aparecen así esos horribles productos que nos suelen ofrecer los libros traducidos: letra sin espíritu”.⁸⁹ Esto conduce a dar una preponderancia al sentido de lo escrito en la traducción y al reto de encontrar referentes que lo articulen para el lector desde una tradición.

[...] presupone la plena comprensión de la lengua extranjera, pero aún más la comprensión del sentido auténtico de lo manifestado. El que quiera hacerse entender como intérprete debe traducir el sentido expresado. La labor de la «hermenéutica» es siempre esa transferencia desde un mundo a otro, desde el mundo de los dioses al de los humanos, desde el mundo de una lengua extraña al mundo de la lengua propia (los traductores humanos sólo pueden traducir a su propia lengua).⁹⁰

En la disputa en torno a una traducción literalista y conforme al sentido, también conviene recordar el debate entre las hermenéuticas literalistas y las alegóricas o metafóricas, entre aquellas que priorizan el sentido exacto y preciso de un texto y las que ponen el énfasis en aquello que va más allá o se esconde en el sentido literal. Aquí reside la discusión entre aquellas que intentan llegar a la verdad y sentido único de un texto y las que priorizan la multiplicidad de interpretaciones, derrocando toda interpretación como única y verdadera, en predominio de la diferencia y la relatividad. Sin duda, para Gadamer el texto posee un sentido que se ha ido ampliando y modificando por la historia efectual. No obstante, no se trata de encontrar el único sentido verdadero del texto como si éste lo poseyera, sino ese entramado de sentidos que se hacen presente con él y por él.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 179.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 194.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 95.

La traducción, al ser realizada por alguien, es una interpretación, pero eso no la hace arbitraria. Debe ajustarse al sentido, pero no en términos de la intención del autor del texto, sino del sentido del propio texto que se ha independizado ya de lo que el autor quiso o no decir en él. Hay hermenéuticas que ponen énfasis en llegar a la intencionalidad del autor y lo expresado dentro del texto, las cuales son consideradas como objetivas; y aquellas que ponen en el centro al intérprete y su intencionalidad, mismas que son pensadas como subjetivas. En las primeras aparecen diluidas las intenciones de aproximación al texto por parte del intérprete y en las segundas aparece todo mediado conforme a la lectura e intención de este último, perdiendo de vista aquello que quiso o no decir el autor.⁹¹ Pero en el caso de la hermenéutica gadameriana, no está en juego tal objetividad o subjetividad, si no lo que dice el texto, lo que ha venido diciendo y lo que le dice al lector. El traductor, al enfrentarse con un texto, donde el lenguaje es el que hace posible el encuentro, actualiza lo comprendido en la fusión de horizontes, el de él y el del texto que proviene de otro. Es por esto que no está en la intención del autor el parámetro para juzgar una comprensión, ni la traducción. Tampoco mi recuperación de las traducciones de la obra de Dilthey.

La interpretación del traductor según Gadamer, siempre es práctica, ya que importa más el traslado del sentido del texto al nuevo contexto, en donde, por supuesto, tendrá un sentido.

La precomprensión, la expectativa de sentido y circunstancias de todo género ajenas al texto influyen en la comprensión del texto. Esto queda patente cuando se trata de una traducción de lenguas extranjeras. El dominio del idioma extranjero es una mera condición previa para la traducción. Cuando se habla de «texto» en esos casos es porque no se trata sólo de comprenderlo, sino de verterlo a otra lengua. De ese modo se convierte en «texto», pues lo dicho en él no sólo es comprendido, sino que pasa a ser el «objeto» que está ahí frente a otras posibilidades de traducir lo dicho en la «lengua meta», y eso implica a su vez una relación hermenéutica. La traducción, aun meramente literal, es siempre un género de interpretación.⁹²

Lo que sucede con la traducción es ejemplo de un asunto hermenéutico de especial relevancia en Gadamer, el de la aplicación. La hermenéutica metodológica consideraba que el intérprete debía en un primer momento autoeliminarse para aproximarse al objeto o asunto, y sólo posterior a su comprensión, llegarlo a relacionar o aplicarlo al presente. Gadamer recupera la idea de la aplicación pero no como un momento posterior ni como una

⁹¹ Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, UNAM-IIFL/ FCE, México, 2008, (Colección Breviarios).

⁹² Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, p. 330.

cuestión instrumental. La aplicación refiere a un estado en el que, el que comprende, al no poder desprenderse de su presente, siempre está pensando desde ahí. Asimismo, en la traducción se pone en evidencia que sólo aquello que se encuentra en un idioma que nos dice algo en nuestro presente puede ser comprendido. En ese sentido, siempre estaríamos haciendo una traducción de aquello que leemos desde nuestro presente, nuestra lectura en un horizonte. Siempre se comprende desde un horizonte y lingüística. Ahí se expresa la aplicación. En ese sentido, la traducción es siempre una apropiación de algo que está en un idioma distinto pero que llevamos al propio bajo la comprensión. Aquí subyace uno de los sentidos de la *apropiación comprensiva* que marco.⁹³

Es en la producción académica y la traducción en que se ven reflejadas las características que adquiere la comprensión de lo que aquí interesa, como momento de aplicación y concreción, tomando en cuenta que “cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades”.⁹⁴ Por esto, la cuestión del lenguaje va a ser una mediación importante para considerar el tipo y características de la *transmisión* de las ideas pedagógicas de Dilthey.

Lo que satisface a nuestra conciencia histórica es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Este sólo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar. La moderna investigación histórica tampoco es sólo investigación, sino en parte también mediación de la tradición.⁹⁵

Es así como el texto aparece como un transmisor de sentido y el traductor como transmisor de una comprensión. En la traducción es evidente que se juega una mediación, pero así como en las obras de arte interpretativas, por ejemplo el teatro, se trata de una mediación total para Gadamer, que consiste en que al ver la ejecución de la pieza la experiencia la vive en su plenitud; en el texto, aunque se reconozca que se está leyendo una traducción, que no es el idioma original de la escritura, la experiencia de lectura conduce al autor, no al traductor. Al leer una traducción de Dilthey, se concibe estar leyéndolo mas no a su traductor. Hay algo que persiste en la traducción del original, por más que constituya ya un

⁹³ Nótese que si bien el planteamiento subyace a la noción de aplicación gadameriana, utilizo apropiación, en la medida en la cual en español aplicar algo tiene un sentido distinto de apropiarse de algo, que podría implicar el paso por la comprensión del sujeto mismo, más que el que él lo conduzca hacia un afuera o lo coloque por sobre algo.

⁹⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 23.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 353.

juego de interpretaciones operante. Lo anterior no quiere decir que no puedan identificarse errores en la traducción, atribuidas a un desconocimiento del idioma o de los sentidos de algunas frases que en el idioma de traslado tengan un sentido particular (lo cual, de cualquier forma, no es la pretensión de mi trabajo). El punto de la traducción para Gadamer es que se logre un texto que al leerse en el idioma traducido genere una continuidad, esa sensación de naturalidad. Esto es lo que posibilita el segundo sentido de la *apropiación comprensiva*. En ese sentido me interesa quiénes y cómo viabilizaron en México la lectura de Dilthey.

Y vale la pena preguntarse: ¿Por qué les interesó a los traductores tal empresa? ¿Cuándo se realizan las traducciones en relación con el momento de publicación del original? ¿En dónde y bajo qué condiciones se dan a conocer esas traducciones? ¿Cómo se entendieron las ideas de los autores desde la lectura en español? ¿Qué leemos cuando leemos (valga la redundancia) en español a autores que escribieron en otro idioma?

1.5 El camino de la investigación

El desarrollo de las nociones desde esta comprensión hermenéutica hablan, por un lado, de cómo se entenderá aquí el ejercicio por mi parte, como elaboración de mi situación hermenéutica y, por ende, posición hacia y frente a la tradición, pero también de lo que acontece en el proceso de recepción de las ideas diltheyanas como parte de la tradición que es transmitida, apropiada, resignificada u olvidada en México en determinada época (a partir del presente). Pero que se pueda elaborar la situación hermenéutica, en términos de atisbar los prejuicios y la precomprensión que opera, no quiere decir ni que haga palpable la tradición en que me muevo, ni mucho menos que la podré dejar de lado. Eso sería ingenuo. Sólo pondrá de manifiesto la condición desde la que me es posible el comprender.

Desde la concepción hermenéutica de Gadamer, caracterizo la *transmisión* como un proceso que, en el marco del planteamiento de la historia efectual, implica el modo en que ciertos aspectos de una tradición, en este caso de pensamiento con respecto a la educación y la pedagogía, a partir de una serie de autores y su producción escrita, son interpretados y comprendidos en, desde y para otro horizonte. Y si lo anterior tiene lugar a partir de la traducción vía la escritura, es importante situar la manera en que ésta es una *apropiación comprensiva* que permite dicha *transmisión*. Ya “cada época entiende un texto transmitido

de una manera peculiar, pues el texto forma parte del conjunto de una tradición por el que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. [...] Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo”⁹⁶ de sentido(s).

Sin duda, resulta fructífero nombrar dicha recepción en términos de una *transmisión*, ya que las mediaciones que la hicieron posible y ahora me permiten a mí caracterizarla se hacen patentes con tal forma de enunciación. Por esto, considerando que las ideas de Dilthey funcionan como un contenido de la tradición, lo que se indaga es la forma en que se permite y se da su *transmisión* a y en México. El asunto sobre el que trataré entonces, no son las ideas pedagógicas de Dilthey por sí mismas, sino ante todo las condiciones y procesos que posibilitaron que dichas ideas fueran conocidas en México, particularmente en español, como el idioma de principal acceso, en los textos enmarcados en proyectos editoriales importantes para la época respectiva.

Acontecerá una nueva forma de dar sentido a eso que de la tradición se me presenta en una mediación con el pasado; ya que toda forma de comprensión implicará un juego de prejuicios, situación y horizonte, del que surgirá un nuevo sentido (no más correcto, sólo distinto). De tal manera, no se trata de trasladarme al pasado para comprender el proceso por el cual las ideas pedagógicas de Dilthey llegan a México. Más bien, esto es un encontrarse con el pasado en el presente, situación en la que estoy, así como las manifestaciones de esa historia que ha ido adquiriendo sentidos necesarios de ser contextualizados.

La investigación hermenéutica e histórica que emprendo tendrá que manifestar que “el efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica forman una unidad efectual cuyo análisis sólo podrá hallar un entramado de efectos recíprocos”⁹⁷. Por ello, es un preguntarse por una tradición intelectual que se transmitió en el marco de otras y desde situaciones hermenéuticas específicas. La investigación se jugará en la triada autor-texto-lector (incorporando lo que compete al traductor), las condiciones o mediaciones en que se produce el encuentro y el sentido que atraviesan. Esto es una exigencia de considerar los textos con los que trabajaré e inscribirlos en un marco de sentido que los hace

⁹⁶ *Ibid.*, p. 366.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 351.

asequibles, reconociendo con ello al autor del documento, las ideas (o cosa del texto diría Gadamer) y su contexto; su ir y venir hasta nosotros. Al igual, busco reconocer que leemos desde un lugar, lo cual es simplemente una condición inherente de nuestra aproximación. Me pondré en diálogo con la tradición desde ella misma, desde sus manifestaciones transmitidas. Haciendo visible que participamos de un entramado de sentido que no se agota en las reducciones terminológicas y definiciones de tradiciones intelectuales; un entramado que nos sobrepasa, pero que al preguntarnos por él tenemos que explorar la proyección de la pregunta que no deja de estar inscrita en un círculo hermenéutico: ¿de qué forma las ideas pedagógicas de Dilthey fueron transmitidas a México, particularmente en el contexto de la FFyL de la UNAM?

CAPÍTULO 2

HISTORIA Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA DEL ESPÍRITU EN WILHELM DILTHEY: EL CONTENIDO *TRANSMITIDO*, TRADUCIDO Y PUBLICADO DE LA TRADICIÓN

En el presente capítulo me propongo caracterizar lo que, a partir de lo desarrollado en el anterior, se puede nombrar como el contenido de la tradición que se ha *transmitido* y *apropiado comprensivamente* por la traducción escrita, esto es, las ideas de Dilthey en torno a la pedagogía que se encuentran vertidas en sus principales obras publicadas al respecto. Llevaré a cabo una contextualización, a la manera de identificación de algunos elementos de discusión a los que responde el autor, como parte de una tradición de pensamiento filosófica y pedagógica, bajo la idea de la historia efectual, haciendo énfasis en el contenido de los textos que se tradujeron al español en el marco del exilio republicano español y en proyectos editoriales específicos (contexto y características que se trabajarán en los siguientes dos capítulos).

2.1 Wilhelm Christian Ludwig Dilthey: filósofo alemán del siglo XIX

Wilhelm Dilthey fue uno de los filósofos alemanes más importantes de la segunda mitad del siglo XIX, cuya influencia se va a extender durante todo el siglo XX. No es fácil encontrar una biografía de Dilthey que sistematice todos los acontecimientos de la misma,⁹⁸ o que la inscriba en lo que él mismo llamará una conexión teleológica que coloca a la biografía, y particularmente a la autobiografía, en una de las evidencias más importantes de la articulación de la vivencia (*Erlebnis*).⁹⁹ En ese sentido, “es paradójico que el teórico de

⁹⁸ Esto no quiere decir que no existan biografías pues, Angeles López Moreno («*Comprensión e interpretación en las ciencias del espíritu: W. Dilthey*», Universidad de Murcia, Murcia, 1990), habla de una veintena, pero ninguna en español y que haya adquirido gran centralidad. Reconozco la existencia del libro *Der junge Dilthey. Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern (1852-1870)*, el diario de Dilthey editado por su hija Clara Misch, del cual no he encontrado traducción a los idiomas que me son accesibles a la lectura.

⁹⁹ «*Erlebnis*» era un neologismo relativamente reciente (apareció hacia 1870), que Dilthey se encargó de popularizar, mientras que en oído del hablante alemán estaba más acostumbrado a la forma verbal «*erleben*», mucho más antigua”, Antonio Gómez Ramos, “Notas al texto original” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Istmo, Madrid, 2000, p. 212; en el siguiente capítulo se destacará la manera en que la lectura de Ortega y Gasset determinó la lectura de Dilthey. Sin embargo, aquí destaco que fue él quien decidió utilizar

la biografía, que es Dilthey, carezca de biografía, al menos de una biografía espectacular”.¹⁰⁰ En las líneas siguientes trataré de recoger algunos aspectos que permitan una aproximación a su vida, sin pretensiones de exhaustividad.

2.1.1 La vida de Wilhelm Christian Ludwig Dilthey

Biebrich, Renania, fue el lugar de nacimiento de Dilthey, en noviembre de 1833. Su padre, pastor luterano de la corte, encaminó los estudios iniciales de Dilthey en teología en la Universidad de Heidelberg, donde su interés por la filosofía comenzó a surgir gracias al contacto con Kuno Fischer, filósofo hegeliano y precursor del neokantismo. Posteriormente, durante 1853-1856 asiste en Berlín a las clases de Adolf Trendelenburg, filósofo y filólogo especialista en Platón, en quien Dilthey reconoce una habilidad por concatenar los hechos de la historia de la filosofía, idea que será importante para su pensamiento en torno a la conexión del mundo histórico.¹⁰¹ Será en Berlín, además, donde tendrá grandes influencias: Franz Bopp, Samuelis Böck, Wilhelm Ritter, Leopold von Ranke, entre otros. Es aquí donde se produce su encuentro con la “escuela histórica”,¹⁰² de la que recuperará el afán histórico y la necesidad de pensar su científicidad.

Habiéndose graduado en teología, ofreció un único sermón en 1856, para después dejar la teología y regresar a Berlín para habilitarse como profesor, comenzando con sus trabajos sobre Friedrich Schleiermacher, teólogo y filósofo alemán con aportaciones en el campo de la hermenéutica y que será una influencia importante para su filosofía.¹⁰³ Trabajó sobre ello “gracias a Ludwig Jonas, discípulo y yerno de Schleiermacher, que le pidió ayuda para terminar el trabajo de publicación de su epistolario”.¹⁰⁴ En 1860 la Fundación

un nuevo término para la traducción de *Erlebnis*, al no encontrar uno conveniente en español. Cfr. Ortega y Gasset, “Sobre el concepto de sensación (1913)”, en *Obras completas de José Ortega y Gasset*, t. I (1902-1916), 7ª ed., Revista de Occidente, Madrid, 1966, p. 256.

¹⁰⁰ Manuel Fraijó, *Fragmentos de esperanza*, Verbo Divino, Navarra, 1992, p. 77.

¹⁰¹ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, p. XVI.

¹⁰² Jethro Masís, *op. cit.*

¹⁰³ Véanse sus aportaciones en la hermenéutica, particularmente una teoría general del arte de comprender, en Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?* y Maurizio Ferraris, *op. cit.*

¹⁰⁴ Francisco Fernández Labastida, “Wilhelm Dilthey”, en Francisco Fernández y Juan Mercado (edit.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, 2009. [en línea] [consultado el 20 enero 2013] <<http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>>

Schleiermacher otorgó a Dilthey un premio por un documento en torno a la hermenéutica de éste; y en 1864 presentó una tesis doctoral sobre su ética.¹⁰⁵

Una de las actividades importantes que ejerció Dilthey fue la docencia. Dictó varios cursos sobre lógica, historia de la filosofía, así como pedagogía, en Berlín (1865-1867), Basilea y Kiel (1867-1868) y Breslau –ahora Polonia– (1871-1883). En este último periodo se considera que encontró “el camino de su pensamiento filosófico”.¹⁰⁶ “Dilthey fue el profesor académico que va escalando puestos docentes hasta que, en 1882, culmina su *curriculum* ocupando la cátedra que [Hermann] Lotze había dejado vacante en Berlín,”¹⁰⁷ y que perteneció también a Fichte, Hegel y Schelling. En la cátedra “estimula los estudios sobre los inicios hegelianos [...] [y] pone en marcha la edición de las obras completas de Leibniz y de la *Akademieausgabe* [edición académica] de Kant”.¹⁰⁸ En 1887 se convirtió en miembro de la Academia Prusiana de las Ciencias.

En el plano personal, en 1874, aún en Breslau, se casó con Katherine Puttmann. Tuvo tres hijos, dos varones y una mujer. Esta última contrajo matrimonio con Georg Misch, discípulo directo de Dilthey y quien asumió un papel relevante en la interpretación y edición de la obra de Dilthey. Rara vez se encuentran descripciones de Dilthey en este plano personal, más allá de una articulación con su filosofía. Baste lo siguiente para tener una forma de darle personalidad al autor del que trato aquí: “fue un hombre apacible, amable, integrador, dialogante”,¹⁰⁹ un “típico catedrático, funcionario alemán acomodado y señorial”.¹¹⁰

Se jubila en 1907, y a partir de ese momento sólo trabajará desde casa con algunos discípulos muy allegados a él: “Compartían casi todo el día, bien fuera leyéndole, tomando dictado, haciendo borradores, bosquejos y apuntes completos para él”.¹¹¹ Murió fuera de

¹⁰⁵ La forma en que Dilthey trabajó con las ideas de Schleiermacher fueron parámetro para entenderlo durante largo tiempo. Las obras sobre hermenéutica, a partir de las cuales trabajó, provenían de las obras completas de Schleiermacher en la edición de Reimer iniciada en 1934 y del libro *Hermenéutica y crítica* realizada por Friedrich Lücke. Fue hasta 1959 que se puso en cuestión esas ediciones así como la perspectiva de Dilthey, al comenzar, a instancias de Gadamer, una nueva edición por Heinz Kimmerle. *Cfr.* Peter Szondi, *Introducción a la hermenéutica literaria*, Abada editores, Madrid, 2006, pp.193 y ss.

¹⁰⁶ Antonio Gómez Ramos, “Prólogo”, en Wilhelm Dilthey, *Dos Escritos sobre hermenéutica*, p. 9.

¹⁰⁷ Manuel Fraijó, *op. cit.*, p. 77.

¹⁰⁸ Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 10.

¹⁰⁹ Manuel Fraijó, *op. cit.*, p. 75.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 77.

¹¹¹ Rosa Ma. Lince Campillo, “Dilthey. Un extraño y misterioso hombre viejo”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 36, n° 140, 1990, p. 175.

Berlín, durante un periodo vacacional en octubre de 1911, en Seis am Schlern, Tirol del Sur, Imperio Austrohúngaro (actualmente Bolzano en el norte de Italia), siendo “célebre como intérprete literario e historiador de las ideas, pero sin que se conocieran sus trabajos más propiamente filosóficos”.¹¹² Más adelante explicaré por qué.

2.1.2 La publicación de los *Gesammelte Schriften* [Escritos reunidos]: el tomo IX

De entre las obras publicadas en vida de Dilthey se encuentran muy pocas: *Vida de Schleiermacher* (1870), *Introducción a las ciencias del espíritu* (1833) –su obra más importante–, año en que cumple 50 años, “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” (1888) –único ensayo sobre pedagogía que da a conocer en vida–,¹¹³ *Acerca del origen y legitimidad de nuestra creencia en el mundo exterior* (1890), momento en que inicia con conferencias sobre ética en la universidad de Berlín y de las que surge: “Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica” (1894), *El surgimiento de la hermenéutica* (1900) que se va a considerar un parteaguas en su obra en relación con la publicación de 1883, *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), el mismo año de su muerte.

Pero será hasta 1913 que se emprenderá la edición de los *Gesammelte Schriften* de Dilthey, “a la letra: escritos reunidos o recopilación de trabajos”,¹¹⁴ de los cuales se cuenta ya con 26 tomos, realizados en dos fases temporales.¹¹⁵ Al ser en su mayoría manuscritos, los documentos recuperados estaban inconclusos o tenían notas al margen,¹¹⁶ por lo que

¹¹² Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 10.

¹¹³ El título de este trabajo en alemán es: “*Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*”.

¹¹⁴ Eugenio Ímaz, “Prólogo”, en Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. IX.

¹¹⁵ Para el listado completo de los tomos publicados, puede consultarse la página web del Centro de Investigación Dilthey de la Universidad Ruhr de Bochum, Alemania: <<http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/dilthey/index.html.de>>, además de Itzel Casillas Avalos, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, tesis de maestría, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, 2015.

¹¹⁶ Los editores de los escritos, por tanto, tuvieron una labor importante en la estructuración de la obra, incorporando fragmentos, dándole coherencia a notas, decidiendo qué intercalar, etcétera. Muestra de ello v. en las “Notas al texto original” que incorpora al final Antonio Gómez Ramos en Wilhelm Dilthey, *Dos Escritos sobre hermenéutica*, pp. 210-214.

adquiere relevancia conocer quién fue el editor de los mismos para conformar una obra con cierta coherencia y lógica.

La primera fase estará caracterizada por la edición de 14 tomos, a cargo de los alumnos de Dilthey, y abarca de 1913 hasta 1958, tiempo en que aparecen los textos que a esta tesis importan. Entre los editores se encuentran Bernhard Groethuysen, Georg Misch (su yerno), Paul Ritter, Herman Nohl –un discípulo que será importante en el campo de la pedagogía–, Otto F. Bollnow quien edita el tomo de pedagogía (IX) y Erich Weniger. De entre los tomos de esta fase destacan:¹¹⁷ el primero, que es la *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo sobre la fundamentación para el estudio de la sociedad y el hombre* de 1914, el tomo V de *El mundo espiritual. Introducción a la filosofía de la vida I Tratados sobre el fundamento de las ciencias del espíritu* de 1924, el tomo VII *La estructura del mundo histórico en las ciencias del espíritu* de 1927, el tomo VIII *Teoría de la concepción del mundo. Ensayos sobre la filosofía de la filosofía* de 1931 y, por supuesto, el tomo IX de 1934, *Pedagogía. Historia y fundamentación del sistema*. En esta primera fase vale la pena mencionar que: “la edición por G. Misch y otros de muchos trabajos dispersos de Dilthey en los volúmenes V-VIII y las sabias introducciones de Misch dejaron patente en los años veinte la labor filosófica de Dilthey, ensombrecida por sus trabajos históricos”.¹¹⁸

La segunda fase se inicia hasta 1967 y cuenta con 12 tomos, editados por Ulrich Herrmann, Helmut Johach, Frithjof Rodi, Hans-Ulrich Lessing, Guy van Kerckhoven, Gabriele Gebhardt, Gudrun Kühne-Bertram y Gabriele Malsch. Por las fechas de edición, que se extienden hasta el 2006, ninguno de estos textos será relevante en primera instancia para esta tesis. Sin embargo, se destacan por la importancia que pueden tener para el proyecto de Dilthey el tomo XVIII *Las ciencias del hombre, de la sociedad y de la historia. Los trabajos preparatorios sobre la Introducción a las ciencias del espíritu (1865-1880)* y el tomo XIX, *Fundamentación de las ciencias del hombre, de la sociedad y de la historia. Formulaciones y bocetos para el segundo volumen de la Introducción a las ciencias del espíritu 1870-1895*.

¹¹⁷ Los nombres en español que aparecen a continuación para los tomos de los *Escritos* de Dilthey son una traducción del alemán original con el apoyo de traductores gratuitos en línea.

¹¹⁸ Gadamer, *Verdad y método II*, p.105.

2.2 El proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu

La obra de Dilthey es vasta y trata diferentes temas, como se puede apreciar con el apartado anterior, lo que dificulta de entrada identificar un núcleo central que se presente en todos sus escritos. Asimismo, posee un carácter fragmentario, pues consistió en manuscritos, apuntes de clase, esto es, documentos sin pretensión necesaria de unidad ni necesariamente redactados con el objetivo en mente de ser publicados. “Mas el carácter fragmentario de la producción de Dilthey obedece a otra causa además de la puramente formal; hay en esta tendencia a lo no sistemáticamente terminado una orientación decidida hacia un modo de filosofar hecho por analogía con el de las ciencias, atento al problema y sin querer forzar su inclusión dentro de la magna y fácil solución del sistema”.¹¹⁹

A propósito de esto, Dilthey es descrito por Ortega y Gasset como un “genial tartamudo de la filosofía”, por no haber construido un sistema filosófico.¹²⁰ A pesar de ello, desde mi perspectiva es posible articular la concepción de su obra, sin que por ello se comprenda como acabada y cerrada (pues la propia dinámica histórica que resalta no lo permitiría), de la siguiente manera: un punto de vista filosófico e historicista –gracias a su filiación a la escuela histórica, para la cual era fundamental encontrar la autonomía y el tipo de estudio que realiza la historia sin una teleología impuesta– que determina una necesidad de ubicar en tiempo y espacio los hechos históricos, los cuales se encuentran en una conexión de carácter teleológico gracias a que la propia vida del ser humano posee dicha conexión estructural.¹²¹ De ahí que su proyecto se concentró en reconocer la diferencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza en el contexto del embate del positivismo decimonónico: tratan dos hechos distintos y por sus particularidades requieren formas distintas de abordarlos.

De la filosofía alemana de la segunda mitad del siglo XIX Dilthey va a asumir una serie de antecedentes e influencias muy importantes. En Berlín coincide con el desarrollo y gestación de formas de pensamiento significativas para la filosofía, no sólo alemana, durante el siglo XX. Vale recordar en este sentido que “su vida abarca la carrera entera de

¹¹⁹ José Ferrater Mora, “Dilthey y sus temas fundamentales”, *Revista Cubana de Filosofía*, vol. 1, n° 5, La Habana, julio-dic, 1949. [en línea] [febrero de 2016] <<http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm>>

¹²⁰ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. VI, 3ª ed., *Revista de Occidente*, Madrid, 1955, p. 198.

¹²¹ Cfr. Itzel Casillas, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*.

Nietzsche y la publicación de todos los escritos de Marx”.¹²² En el texto *La esencia de la filosofía*, Dilthey inscribe a Nietzsche en un apartado llamado “Los miembros intermediarios entre la filosofía y la religiosidad, literatura y poesía”,¹²³ donde habla de quienes, desde la ampliación de lo filosófico y la filosofía, o bien la crítica a los filosofía como ciencia sistemática y metódica, desarrollan una manera de relación filosofía-literatura para tratar la vida. Esto último presente desde la forma de su escritura. En este grupo aparecen Montaigne, Carlyle, Emerson, Ruskin, Tolstoi y Nietzsche.

A estas figuras Dilthey las veía como emblemáticas de una situación en la que la filosofía, acabada la época de la metafísica, tendía a hacerse *Lebensphilosophie* —no en el sentido de «metafísica vitalista» que hoy tiene para nosotros la palabra, sino en el sentido de una reflexión sobre la existencia que no busca justificarse demostrativamente, sino que asume, por el contrario, los caracteres de la expresión subjetiva, de la poesía y de la literatura—. ¹²⁴

En el texto *Vida y poesía*, Dilthey identifica a Nietzsche con Hölderlin: “Ambos escritores tienen un estilo musical [...] El tema de ambos es el mundo interior”¹²⁵ intentando interpretar la vida por la vida misma. Sin embargo, con Nietzsche guardó una diferencia sustancial: considerar lo histórico como un registro importante de la vida; “Nietzsche se equivocó trágicamente. Sólo la historia revela lo que es el hombre y lo que da de sí la vida”.¹²⁶ Con respecto de Marx, siendo Dilthey años más joven, “analizó los escritos económicos de Marx pero no los filosóficos o psicológicos”,¹²⁷ como lo señala Thomas Teo, debido principalmente a los años en que estos últimos dieron a conocerse a lo largo

¹²² Herbert Arthur Hodges, *Wilhelm Dilthey. An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London, 1944, p. I. Traducción propia.

¹²³ Wilhelm Dilthey, *La esencia de la filosofía*, 3ª ed., tr. Elsa Tabernig, Losada, Buenos Aires, 1960, pp. 61 y ss.

¹²⁴ Gianni Vattimo, “Nietzsche, intérprete de Heidegger”, en *Diálogo con Nietzsche. Ensayos 1961-2000*, Paidós, Buenos Aires, 2002. [en línea] [consultado en abril 2017] <<http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Vattimo%20-%20Nietzsche,%20Interprete%20de%20Heidegger.doc>> En este texto Vattimo contrasta la interpretación de Dilthey y la de Heidegger sobre Nietzsche, principalmente sobre la relación de éste con la metafísica.

¹²⁵ Wilhelm Dilthey, *Vida y Poesía*, Obras de Dilthey IV, tr. Wenceslao Roces, FCE, México, 1945, pp. 382 y 383.

¹²⁶ Manuel Fraijó, *op. cit.*, p. 78.; Cfr. también el texto Geoff Waitte, “Radio Nietzsche, or, How to fall short of philosophy”, en Bruce Krajewski (ed.), *Gadamer’s repercussions*, Reconsidering philosophical hermeneutics, University of California Press, USA, 2004, pp. 169 y 170, que incluye una serie de consideraciones sobre la polémica entre ambos autores.

¹²⁷ Thomas Teo, “1. Karl Marx and Wilhelm Dilthey on the socio-historical conceptualization of the mind”, C. Green, M. Shore, and T. Teo (eds.) *The transformation of psychology: Influences of 19th-century philosophy, technology and natural science*, Washington DC., APA, 2001, p. 198. En este texto se presenta la relación entre ambos autores. Traducción propia.

del siglo XIX. Dilthey, además, verá en el materialismo otra forma de metafísica con respecto de la cual se distanciará fuertemente como se verá más adelante.

En términos generales se deben contemplar una serie de antecedentes teóricos provenientes de distintas corrientes de pensamiento, ya que aborda un rango muy amplio de temáticas. Entre los autores principales que se pueden identificar para lo que compete a la presente tesis, los cuales recupera sus textos sobre educación y pedagogía, están: Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), August Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), Gustav Droysen (1808-1884), Alexander Bain (1818-1903) y Herbert Spencer (1820- 1903); inscritos a su vez en las siguientes líneas teóricas:¹²⁸ 1) filosofía kantiana, postkantiana y neokantiana, 2) hermenéutica, 3) escuela histórica, 4) positivismo, 5) empirismo inglés, 6) tradición alemana de pedagogía y 7) utilitarismo en educación; mismas que abordaré en los siguientes apartados.

2.2.1 Antecedentes del proyecto diltheyano en su época de desarrollo

La filosofía en Alemania durante la segunda mitad siglo XIX va a consistir en una serie de posicionamientos diversos que convivirán no sin ciertas confrontaciones. En ese momento hay una apropiación kantiana, el peso de Hegel va a ser más que evidente, el positivismo francés tendrá un lugar cada vez más predominante, el empirismo inglés se hará presente articulándose con este último y la escuela histórica se presentará como el intento de pensar la historia como ciencia. A consideración de Julián Marías, hubo posiciones filosóficas del siglo XIX “dominadas –en una forma o en otra– por la idea de la evolución, por la exigencia de dar una interpretación al curso de la historia y al vario grupo de fenómenos designados –no sin cierta equivocidad– con el término vida”¹²⁹. Es la vida desde donde el proyecto de Dilthey le va a exigir posicionarse frente a la filosofía de su época.

Dilthey no se afiliará a ninguna corriente del pensamiento filosófico de su tradición. A pesar de impartir clases sobre Hegel, recuperar nociones de su pensamiento como el

¹²⁸ En el caso de Herbart, Bain y Spencer, interesan desde sus posicionamientos en torno a la educación, es por ello que se circunscriben en los numerales 6 y 7, sin considerar propiamente sus proyectos filosóficos más amplios. Son tratados hasta un apartado posterior en este capítulo.

¹²⁹ Julián Marías, “Introducción a la filosofía de la vida”, en Wilhelm Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*, tr. Julián Marías, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, p.17.

espíritu objetivo, que mencionaré más adelante, su relación con él será ambigua. Dilthey “admiraba el reconocimiento de Hegel sobre la dimensión histórica del pensamiento filosófico, pero rechazaba las maneras especulativa y metafísica en que desarrollaba esa relación. Como los neokantianos, Dilthey propuso un retorno al punto de vista más centrado de Kant, pero no sin tener en cuenta también la perspectiva más amplia de los idealistas posteriores como Hegel”.¹³⁰

Cabe destacar, sin embargo, que tampoco será propiamente neokantiano. En la Universidad de Basilea en 1867, Dilthey afirma que hay que volver a Kant,¹³¹ e incluso es colocado en el marco de dicha corriente, por ejemplo, en el texto *Filosofía contemporánea* de José Gaos. Dilthey va a ser un sucesor de Kant y Hegel, según Hodges, más verdadero que quien en ese momento (los años cuarentas del siglo pasado) se preciara de serlo.¹³² No obstante, no va a figurar realmente dentro de las escuelas neokantianas de Baden y de Marburgo, cuyos integrantes definirán el itinerario intelectual del movimiento filosófico así denominado.¹³³ Los neokantianos de la escuela de Baden, por ejemplo: “se mantienen fieles a una visión trascendental de (los valores de) la vida –Windelband por su afirmación de los valores necesarios y objetivamente válidos *a priori* del mundo de la cultura; Rickert por la afirmación de la significación y validez de los valores de la vida, pero como independientes de la vida misma y del sujeto– [mientras que] Dilthey coloca a la vida vivida,¹³⁴ tal como nos es dada en la vivencia, como punto de partida para toda Filosofía”,¹³⁵ pues el hombre no sólo es un sujeto de la razón o de conciencia, se trata de alguien que siente, quiere y piensa, por el que, parafraseándolo, circula sangre verdadera.¹³⁶

¹³⁰ Rudolf Makkreel, “Wilhelm Dilthey”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016, [en línea] [diciembre 2016] <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/dilthey>> Traducción propia.

¹³¹ Roura Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1947, p.27.

¹³² Herbert Arthur Hodges, *op.cit.*, p. ix. Algunos autores lo inscriben al neokantismo, con un “criticismo peculiar”: Wonfilio Trejo, *Introducción a Dilthey*, Universidad Veracruzana, México, (Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras 13), 1962.

¹³³ Dulce María Granja, *El neokantismo en México*, Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA-UNAM, México, 2001, p. 17-59.

¹³⁴ Valga aquí el pleonasma, dado que el señalamiento de Dilthey es precisamente que se trata de una experiencia de vida, es decir, la vida que es vivida por alguien, no como algo abstracto o desapegado del individuo mismo en sus condiciones históricas.

¹³⁵ Roberto J. Brie, *Vida, psicología comprensiva y hermenéutica. Una revisión de categorías diltheyanas*, Universidad de Navarra, Pamplona, 2000, (Cuadernos de anuario filosófico), p. 9.

¹³⁶ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 6.

Serán Windelband y Rickert los más próximos a Dilthey por coincidir en la necesidad de establecer las condiciones del conocimiento de lo social e histórico. Pero los caminos emprendidos serán distintos y las críticas entre ellos serán patentes. Por ejemplo, la distinción entre las ciencias para Windelband se dará entre las nomotéticas y las ideográficas, por el tipo de ámbito que pueden circunscribir. En el caso de Rickert, las ciencias serán culturales, criticando el uso de la noción de espíritu en la denominación diltheyana por ser un referente metafísico (aún cuando Dilthey se separa de ello).¹³⁷ Por su parte, la escuela de Marburgo estuvo encaminada a trabajar sobre el conocimiento y cómo asegurar su validez a partir de métodos objetivos. Es por ello que se concibe a esta última como la escuela logicista; mientras que la de Baden, axiológica.

A pesar de no ser parte del neokantismo, Dilthey estuvo muy próximo al criticismo kantiano. Éste se vio reflejado en su interés por nombrar a su tarea gnoseológica más importante “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”¹³⁸, de manera que pudiera trabajar “el problema de cómo la estructuración del mundo espiritual en el sujeto hace posible un saber de la realidad espiritual”.¹³⁹ Lo anterior se dio en apego explícito a la *Crítica de la razón pura* de Kant. “Lo 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”.¹⁴⁰

Dilthey, a la manera kantiana, emprende una crítica epistemológica que sitúa la vida en la historia y la experiencia que de ella emana (la vivencia). Por lo anterior, es evidente el marco desde el que parte, posicionándose con Kant en contra de él, porque “el proyecto kantiano de fundamentar en modo incondicionado el saber sobre categorías formales,

¹³⁷ Sara Alí Jafella, “Aperturas hacia un retorno al pensamiento filosófico y pedagógico de Dilthey”, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, n° 34, 2002.

¹³⁸ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 117. Cabe aclarar que ningún texto de Dilthey se titula “Crítica de la razón histórica”. Sólo utiliza la expresión para designar su pretensión en una carta dirigida al Conde York, que aparece en el libro de esta nota y en alguna otra ocasión para exponer su propósito filosófico. El texto “Esbozos para la crítica de la razón histórica”, es una recopilación de manuscritos que se dieron a conocer en el tomo VII de los Escritos, pero que originalmente sólo se llamaban “Esbozos para la continuación”. Cfr. Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica*; el texto en el libro titulado *Crítica de la razón histórica*, es una selección titulada por el editor de esa manera.

¹³⁹ Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1944, p. 215.

¹⁴⁰ Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, p. 186.

verdaderas *a priori*, resulta una ilusión [...] no habrá que buscar las condiciones de posibilidad del conocimiento en las estructuras de un yo trascendental, sino en la experiencia misma, porque en ella están contenidas”,¹⁴¹ una razón más para no compaginar su proyecto con el del neokantismo, al devenir éste “una nueva versión de la metafísica idealista. En manos de Cohen y Natorp, Windelband y Rickert, se convirtió en una filosofía de principios *a priori*, complejos de significado atemporales, valores absolutos y similares. Entonces Dilthey entró en oposición, y permaneció así hasta el final de su vida. En su teoría del conocimiento no hay *a priori*”.¹⁴²

Dilthey fue en contra de todo posicionamiento metafísico, porque identificaba a “la metafísica con la pretensión de un conocimiento absoluto y universalmente válido”,¹⁴³ aspecto que será cardinal para su planteamiento pedagógico, toda vez que va a criticar fuertemente a la pedagogía que se pretende universalmente válida sin contemplar las condiciones particulares e históricas de cada pueblo. Como ya mencioné, a Dilthey le toca el momento en que la llamada “escuela histórica”¹⁴⁴ está en pleno apogeo en la Universidad de Berlín. Dicha escuela:

[...] 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.¹⁴⁵

A pesar de haberse formado en esta escuela, Dilthey le critica dos aspectos: que pretenda una teoría abstracta de los hechos históricos y que carezca de fundamento filosófico.¹⁴⁶ En ese sentido es que emprende “el intento de fundamentar filosóficamente el principio de la escuela histórica y el trabajo de las ciencias particulares de la sociedad inspirado todavía

¹⁴¹ Francisco Fernández Labastida, *op. cit.*

¹⁴² Herbert Arthur Hodges, *The philosophy of Wilhelm Dilthey*, Routledge and Kegan Paul, 1976, p. xvii. Traducción propia.

¹⁴³ Julián Marías, *op. cit.*, p.30.

¹⁴⁴ El entrecomillado lo utilizo con la finalidad de destacar que no se trató propiamente de una escuela, si no, como lo expreso en el mismo párrafo líneas abajo, de una serie de perspectivas de varios autores que ponen de manifiesta la importancia de lo histórico en y para el conocimiento de lo humano.

¹⁴⁵ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, pp. 3-4.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 9.

por esa escuela, para de esta manera arbitrar entre ella y las teorías abstractas”.¹⁴⁷ Además, critica a las filosofías especulativas de la historia de Vico, Kant, Herder y Hegel, por colocar una razón teleológica extrahistórica que encaminaba el sentido de la historia, llámese el absoluto, el progreso, la humanidad, etc.¹⁴⁸ Aquí cabe decir que para Dilthey la vida anímica tiene ya, de manera inmanente, una teleología, misma que se ve expresada en la historia. Por ello es que no es posible establecerla desde fuera.

En el momento de Dilthey, “la comunidad científica se encontraba ante la disyuntiva de negar la científicidad al estudio de la historia, del derecho y de la literatura, o por el contrario aplicar a estas disciplinas un método que desnaturaliza la específica comprensión que podemos tener de las realidades histórico-sociales”.¹⁴⁹ Pero Dilthey se desmarca de esta disyuntiva teniendo en mente la posibilidad de fundamentar el estudio científico de la historia. La experiencia, sobre todo la vivida, constituye un elemento fundamental para su proyecto. Según Ortega, Dilthey fue por vocación un historiador, y es desde la historia que se aproxima a la filosofía desde la cual fundamentar el conocimiento científico de la historia. Como menciona Roura Parella: “lo que en Hegel es metafísica del espíritu es en Dilthey *ciencia del espíritu*”.¹⁵⁰

La concepción y el énfasis en la conciencia histórica, misma que implica el reconocimiento de la determinación del tiempo, lo coloca como uno de los máximos exponentes del historicismo, el cual conjunta las perspectivas alemanas de finales del siglo XIX y principios del XX, de quienes les interesa abordar “el *problema crítico de la historia*”.¹⁵¹

Por una parte, en contra de las posiciones de tipo idealista rechaza toda ciencia que pretenda explicar por medio de razones metafísicas o “metahistóricas” que gobiernen los acontecimientos humanos y guíen el curso de la historia hacia un fin

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.4.

¹⁴⁸ William Henry Walsh, *Introducción a la filosofía de la historia*, 8ª ed., Siglo XXI, México, 1978. Este autor realiza la distinción entre la filosofía de la historia crítica (y analítica), y la especulativa. La segunda va a encontrar expresiones marcadamente metafísicas que son las que Dilthey critica fuertemente. En el texto de Walsh también se pueden encontrar descripciones de las filosofías de la historia de varios autores destacando los elementos extrahistóricos criticados. V. la comprensión de Dilthey sobre la filosofía de la historia en los capítulos XIV y XV del Libro I de la *Introducción a las ciencias del espíritu*.

¹⁴⁹ Francisco Fernández Labastida, *op. cit.*

¹⁵⁰ Juan Roura Parella, *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*, Universidad de La Habana, La Habana, 1946, p. 222.

¹⁵¹ Nicola Abbagnano, *op. cit.*, pp. 550-553. Para Abbagnano, vale mencionar que el término historicismo tiene en la historia de la filosofía cuatro acepciones, de las cuales, la cuarta es la expuesta y en la que se encuentra Dilthey.

que trascienda, ya sea que se trate del Espíritu absoluto hegeliano o del estado positivo del saber que Comte propone. [...] Por otra parte, coincidiendo con los representantes del neokantismo, Dilthey sostiene que la tarea de la filosofía es de carácter epistemológico-crítico, es decir, su misión es determinar las condiciones de posibilidad del conocimiento humano en general, u del saber científico en particular. Como ya lo era para Kant, para él también es fundamental la distinción entre naturaleza (reino de la causalidad) y espíritu (reino de la libertad). Pero, a diferencia de Kant, Dilthey mantiene que también es posible conocer científicamente las creaciones del espíritu humano.¹⁵²

La imposición del método positivista a los hechos histórico-sociales es uno de los asuntos que más le preocuparon a Dilthey, pues este proceder no respeta las condiciones y particularidades de la experiencia de vida de los seres humanos. De ahí que vaya a denunciar el intento de hacer extensivo el lenguaje científico natural, bajo la pretensión de un monismo metodológico, a aquello que debía ser tratado de otra manera. “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 la naturaleza y de este modo lo mutiló”.¹⁵³ Por ello realiza una fundamentación de las ciencias del espíritu que se encamina por otros linderos. Sin embargo, a partir de la lectura de Gadamer, y en esto coincide Ferraris, al tratar de situar las particularidades de las ciencias del espíritu, el ideal de ciencia desde el que parte “se acoge mucho menos a la *Wissenschaftslehre* como teoría filosófica del conocimiento, que a la teoría de la ciencia elaborada por el positivismo”.¹⁵⁴

Dilthey trató de rescatar, por un lado, una filosofía empírica, no especulativa ni metafísica, lo que lo aproximó al itinerario del positivismo y del empirismo inglés. Por otro lado, recuperó una filosofía que presta atención a la vida humana desde el plano histórico y susceptible de un conocimiento científico pero sin la imposición de un método que sólo convenga a las ciencias de la naturaleza. Desde ahí estableció la necesidad de un punto de vista gnoseológico sobre el conocimiento de la historia, de la vida humana en sus distintas manifestaciones.

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

¹⁵² Francisco Fernández Labastida, *op. cit.*

¹⁵³ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. XVII.

¹⁵⁴ Maurizio Ferraris, *op. cit.*, pp. 118 y 119.

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.¹⁵⁵

La fundamentación que llevó a cabo la expongo en el siguiente apartado, recuperando su forma de comprender el mundo histórico y que expresa la importancia de la vivencia. No obstante, la pregunta por la historia en Dilthey lo encaminó por la consideración de todo estudio del hombre que pueda tener un status científico, posicionándose, frente al positivismo decimonónico, con una noción de ciencia como la siguiente:

[...] 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.¹⁵⁶

Comte nació en 1798 y murió en 1857, 24 años antes del nacimiento de Dilthey, tiempo suficiente para que se diera la difusión de su pensamiento. El positivismo decimonónico comtiano se puede caracterizar de la siguiente manera: 1) pretensión de un monismo metodológico, esto es, la existencia de un método que pueda servir para abordar cualquier hecho, 2) asume como canon metodológico de ciencia a las ciencias naturales exactas, en especial la físico-matemática, 3) la explicación causal como recurso epistémico y 4) posee el interés de dominar por medio de la predicción y el control de la realidad, elementos éstos que Dilthey no compartía.¹⁵⁷

Si para el positivismo la ciencia debe cumplir con objetividad y método, Dilthey buscará que la ciencia histórica y todas las ciencias del espíritu encuentren los elementos que les permitan ambas condiciones. Así, establece la manera en que la vida anímica posee

¹⁵⁵ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. XIX.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁷ J. M. Mardones y N. Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, 2ª ed., Ediciones Coyoacán, Barcelona, 1999, pp. 18-20.

manifestaciones concretas objetivas (culturales) de tres tipos:¹⁵⁸ 1) conceptos, juicios y construcciones del pensamiento, 2) acciones y 3) expresiones de vivencias; el lenguaje, la religión, el derecho, el arte, los textos, etc. “Dilthey está muy próximo al concepto hegeliano de espíritu objetivo, presentando, sin embargo, una diferencia fundamental, pues mientras para Hegel el espíritu objetivo es un camino racional hacia la suprema realidad del espíritu (espíritu absoluto), en Dilthey el espíritu es un único complejo, no inferido ni investigado por el pensamiento, sino vivido (vitalismo), punto de articulación de las vivencias individuales, históricas y sociales”.¹⁵⁹ En este sentido, se entiende al espíritu objetivo como lo cultural, la ciencia, el arte, la religión, etcétera. Este espíritu objetivo designa “al conjunto de expresiones de la vida fijadas de algún modo”.¹⁶⁰

Las ciencias de hechos espirituales tratan de comprender –aquí residirá el aspecto metódico–, no de dominar, como sucede con el patrón de ciencia de la naturaleza de su época que desacredita a las ciencias que trabajan con imperativos. Lo anterior ha articulado su planteamiento hermenéutico, porque el “comprender previamente” se puede entender como un “camino que nos da acceso al significado de la vivencia”¹⁶¹, esto es, a la teleología immanente que constituye ya la vida en su historicidad. Es a partir de una interpretación de las objetivaciones de la vida anímica que se la puede comprender de una forma válida y científica.

Aquí compaginará Dilthey su pretensión historicista con la hermenéutica. El aspecto más importante es la recuperación de la distinción entre el comprender (*Verstehen*), propio del método histórico, el explicar (*Erklären*), del método científico, y el conocer (*Erkennen*), del método filosófico, propuesta por Johann Gustav Droysen, historiador neokantiano alemán,¹⁶² la cual le va a permitir decir que las ciencias del espíritu comprenden, mientras que las ciencias de la naturaleza explican; aunque situó claramente que la diferenciación

¹⁵⁸ Hans Ulrich Lessing, “Epílogo” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica*, pp. 231-232.

¹⁵⁹ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, *Teoría de la educación*, vol. 21, n° 2, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 2009, n. 1, p. 133.

¹⁶⁰ Juan Roura Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, p. 67.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 77.

¹⁶² A pesar de que en gran parte de los textos que abordan a Dilthey se le atribuye la distinción entre el explicar y comprender a él, esto es no es así. Fue Droysen quien la estableció y puede encontrarse en: Michael Mclean, “Johann Gustav Droysen and the Developpment of historical hermeneutics” en *History and Theory*, Wesleyan University Press, vol. 21, n° 3, 1982, pp. 347- 365 (en este texto se describe el pensamiento de Droysen y sus contribuciones a la hermenéutica histórica).

entre las ciencias tiene que ver con dos tipos de hechos más que de metodologías, pues “el modo de conocer se halla condicionado siempre por el contenido”.¹⁶³

El segundo aspecto va a ser sin duda el trabajo constante que realizó con la obra y pensamiento de Schleiermacher, además de ubicarse como un primer historiador de la hermenéutica,¹⁶⁴ al realizar una reconstrucción histórica de ésta poniendo en relación las formas de interpretación normativa de las llamadas hermenéuticas clásicas (filológica jurídica y bíblica), con este último, quien independiza la hermenéutica de un tipo de texto específico a ser interpretado. En tercer lugar, está la apelación explícita a la hermenéutica como un método de comprensión de las ciencias del espíritu que permite recuperar, desde las manifestaciones objetivas, las conexiones teleológicas de la vida anímica en una época histórica, avanzando desde un texto de un autor, en relaciones complejas, hasta el espíritu de su época de forma objetiva.¹⁶⁵

A partir de lo abordado hasta aquí, se puede apreciar que en la obra y el pensamiento de Dilthey confluyen varias vertientes que van a configurar su planteamiento filosófico, pues retomará de ellas elementos para concebir a la vida humana como unidad de estudio y análisis de ciencias. Por un lado, se encuentra la escuela histórica, que desde el punto de vista histórico pondrá el énfasis en las particularidades de las condiciones temporales; por otro, el criticismo kantiano, desde el que situará la necesidad de indagar las condiciones de posibilidad del conocimiento histórico como científico (enfrentando al positivismo), conjuntando una recuperación del espíritu objetivo hegeliano en donde encontrará la forma en que la vivencia se ve manifestada y requiere ser comprendida (y he aquí la presencia de la hermenéutica).

2.2.2 Las ciencias del espíritu: vivencia y mundo histórico

La fundamentación de las ciencias del espíritu puede ser entendida como la columna vertebral de la obra y pensamiento de Dilthey toda vez que distintos elementos que aborda

¹⁶³ Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1945, p. 298.

¹⁶⁴ Lessing, *op. cit.*

¹⁶⁵ Esto es precisamente lo que desde la perspectiva de Gadamer es un presupuesto ingenuo que articula la hermenéutica con la ciencia histórica y que piensa como posible el desplazarse a una época pasando por alto las condiciones de sentido que se juegan en nuestro presente al intentar tal interpretación y comprensión. Cfr. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 367.

en sus diferentes textos posibilitan tal fundamentación o bien abrevan de ella. Es por ello que asumo, con Ímaz, que el proyecto amplio de Dilthey “podría llevar, con algunas reservas, el título único de *Introducción a las ciencias del espíritu*”.¹⁶⁶ Fue en 1883 que Dilthey dio a conocer su principal obra al respecto, un ensayo que debió consistir en dos partes, una histórica que se da a conocer en la publicación y otra sistemática que aparece sólo narrada como parte del proyecto con algunos avances de inicio.¹⁶⁷

La primera parte, a decir de Ímaz: “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”,¹⁶⁸ a pesar de los avances científicos. Las bases metafísicas tenían que dejarse de lado para que, desde una teoría del conocimiento, se pudiera dar una fundamentación “o, con más hondura, de una autognosis que nos asegure los conceptos y proposiciones de esas ciencias en su relación con la realidad, en su evidencia, en su relación recíproca”.¹⁶⁹ La segunda parte versaría sobre las ciencias del espíritu particulares. No obstante, el primer libro de esta parte lo llevó a cabo para dar comprensión a la parte histórica, y es ahí donde se encuentran gran parte de las nociones que serán la base para dar cuenta de su fundamentación de las ciencias del espíritu. En el caso de la pedagogía se verá cómo es que su planteamiento tiene raíces en su desarrollo en torno a estas ciencias.

La denominación “ciencias del espíritu”, traducción del alemán *Geisteswissenschaften*, no va a ser propiamente establecida por Dilthey, pero sí difundida por él, pues reconoce que su uso está marcado por la importancia que adquirió la traducción que se hizo del título de un capítulo de John Stuart Mill (quien usa la expresión *moral sciences*) en 1863,¹⁷⁰ un elemento que destaca precisamente el papel que tienen las traducciones en la configuración de la transmisión de las ideas y configuración de un pensamiento en una tradición.

¹⁶⁶ Eugenio Ímaz, “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, p. IX.

¹⁶⁷ Desde la perspectiva de Ímaz, lo más cercano a esta segunda parte, podría verse en el tomo VII en español, *El mundo histórico*, toda vez que posee “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”, *Ibid.*, p.418.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. XV.

¹⁶⁹ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 96.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 14; Edward Spranger, “Nota de Edward Spranger sobre Dilthey”, en Juan Roura Parella, *El mundo histórico Social*, p. 16-17. En el texto “Acerca del estudio de la historia de las ciencias del hombre, de la sociedad y del estado” de 1875, usa la expresión: “ciencias político-morales”. Para Ferraris este aspecto demuestra claramente el apego de Dilthey al positivismo, pues el concepto utilizado para estas ciencias es la traducción de uno positivista. *Cfr.* Maurizio Ferraris, *op. cit.*, p. 119.

Las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) se diferencian en primer lugar de ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*) por los hechos que estudian. En el caso de las del espíritu, se trata de “un campo peculiar de experiencias que tiene su origen propio y su material en la vivencia interna”.¹⁷¹ En ese sentido, “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”¹⁷² puesto que la noción de objeto situaría necesariamente algo fuera de un sujeto de conocimiento que sólo es posible en el caso de los objetos naturales, mientras que para él, en lo espiritual, se trata más bien de una experiencia interna de la vida. La distinción se encuentra entre hechos físicos y hechos psíquicos-espirituales. De ahí que las ciencias del espíritu tengan autonomía frente a las ciencias de la naturaleza, pero que entre ellas haya un vínculo insoslayable, pues el ser humano, en tanto organismo, también participa de los hechos físicos. En palabras de Dilthey: “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”.¹⁷³ Recordando algo ya dicho en el apartado anterior, estos dos tipos de hechos le exigen recuperar la distinción entre la explicación y la comprensión realizada por Droysen, de forma que distinga que las ciencias del espíritu comprenden mientras que las ciencias de la naturaleza explican.

Para el momento de Dilthey, las ciencias del espíritu no estaban conformadas: “estas ciencias [dice él] han crecido en la práctica misma de la vida, se han desarrollado por las exigencias de la formación profesional”,¹⁷⁴ de manera que una reflexión sobre la forma de conocimiento de estas ciencias, así como lo que les compete, no había sido puesto sobre la mesa. Es en este sentido que encamina su proyecto, como ya señalaba desde el apartado anterior.

¹⁷¹ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 17.

¹⁷² Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 291.

¹⁷³ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 26.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 29.

Las ciencias del espíritu, dependiendo del ámbito al que se aboquen de lo histórico-social, van a tener tres clases de enunciados: “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 [finés y reglas]”.¹⁷⁵ A su vez, las ciencias del espíritu se van a dividir en tres tipos, *las del individuo, las de los sistemas culturales y las de la organización externa*,¹⁷⁶ toda vez que la realidad social es compleja y requiere un estudio en sus distintos componentes.

En primer lugar se encuentran las *ciencias del individuo*, en donde se ubican la antropología, la sociología y la psicología. Estas ciencias son consideradas básicas y de primer orden, ya que generan una teoría general del individuo que sirve de base a las ciencias de los dos tipos siguientes. Serán estas ciencias las que pueden apuntar a las uniformidades de la vida anímica. Aquí se encuentran fundamentos de las ciencias del espíritu al dar el conocimiento sobre las unidades psicofísicas (espiritual y corporal), esto es, los seres humanos. Esto no quiere decir que las ciencias del espíritu se relacionen entre sí por su adherencia a los planteamientos de estas ciencias, más bien, se dará por las condiciones histórico-sociales de los hechos que estudian lo que les exija una interdependencia.

La psicología, no obstante, va a ser la destacada de este conjunto, porque a partir de ella se da cuenta de la vivencia: “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”.¹⁷⁷ Se trata de una psicología que si bien presta atención al individuo, requiere estar siempre situándolo en su relación histórica y social. En este último punto se vincula con la sociología, como el estudio de la sociedad en su desarrollo histórico.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 35.

¹⁷⁶ *Cfr.* Enrique Martín López, “Génesis y estructura de las ciencias sociales: Dilthey (primera parte)” en *Revista española de la Opinión Pública*, n° 45, Julio-septiembre, Instituto de la Opinión Pública, Madrid, pp. 7-23.

¹⁷⁷ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 39.

Pero la psicología debe ser descriptiva y analítica, más no explicativa, pues no puede derivar sus afirmaciones sobre el mundo espiritual desde hipótesis, debe más bien constatar hechos y sus uniformidades.¹⁷⁸ Aunque no alcance a agotar la complejidad de la vida anímica, “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”.¹⁷⁹ Conviene mencionar que “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 los países. La psicología ha sido considerada, oficialmente, como una «disciplina filosófica»”¹⁸⁰ cargada hacia reflexiones sobre el alma, la psique o la mente, lo cual paulatinamente se vio modificado hacia una psicología de carácter experimental o científico empírica.

Para Dilthey, la psicología de su época, representada por Herbart y Spencer, era algo que se reducía al individuo o conformaba una teoría de las facultades aisladas entre sí como la memoria o la percepción, cuyo modelo explicativo era semejante al de las ciencias naturales, principalmente la química y la física, lo cual no da cuenta de la conexión estructural teleológica de la vida anímica y sus manifestaciones históricas (aludiendo al espíritu objetivo ya abordado y que constituirá el lugar de incorporación de la hermenéutica como método que permite comprenderlas). La psicología debe tener “por objeto las regularidades en la conexión de la vida psíquica desarrollada. Exponer esta conexión de la vida interna en un hombre típico. Observa, analiza, experimenta y compara”.¹⁸¹ Además, comprende, pues la vida anímica de la que trata sólo puede ser captada íntegramente en su complejidad, de donde provendrá la teoría del conocimiento de la conexión estructural teleológica de la vida anímica, el verdadero fundamento de las ciencias del espíritu.¹⁸²

En segundo lugar, están las *ciencias de los sistemas culturales*. Para Dilthey, “la cultura es, antes que nada, un tejido de nexos finales. Cada uno de ellos, lenguaje, derecho, mito y religiosidad, poesía, filosofía posee una legalidad interna que condiciona su

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 41.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 42.

¹⁸⁰ José Ferrater Mora, “Comte, Auguste”, “Mill, John Stuart” y “Psicología”, en *Diccionario de filosofía*, t. I (A-D) y III (K-P), Ariel, Barcelona, 1999, p. 2957.

¹⁸¹ Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 204.

¹⁸² *Cfr.* Eugenio Ímaz, “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*.

estructura y ésta determina su desarrollo”.¹⁸³ Estos nexos finales van a constituir sistemas históricos que van a ser dignos de un estudio científico, para ello estarán este segundo tipo de ciencias, entre las que se encuentran, por ejemplo, la ética que estudia el sistema cultural de la moral, y la pedagogía que estudia al sistema cultural de la educación. Son ciencias de segundo orden, lo mismo que las siguientes, porque tratan sobre lo que se produce por la vida en sociedad del individuo y las formas en que, por uno o varios fines, los individuos de un pueblo llevan a cabo acciones conjuntas. Este segundo tipo de ciencias buscan los factores anímicos que posibilitan esa conexión social de fin (o sistema) y su consecución, para poder realizar teorías generales de las complejas tramas en que se da el sistema.

Para Dilthey, los sistemas o conexiones de fin en la sociedad pueden ser diversos, pero son imperecederos, pues se transmiten y desarrollan de modo generacional [como comprenderá a la educación]: “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”.¹⁸⁴ Los sistemas si bien perduran, no son estáticos, toda vez que su dinámica y la interpretación que de ellos se hagan en las condiciones históricas particulares de cada pueblo, harán que se expresen sus cambios.

Por último, también de segundo orden, se encuentran *las ciencias de la organización externa* que tratan las formas en que los individuos se organizan, con duración variable, para dar lugar a relaciones concretas que posibiliten las conexiones de fin de los sistemas ya mencionados. Las formas de organización externa incluyen: “estados, asociaciones y, ahondando más, la trama de vinculaciones permanentes de las voluntades según relaciones fundamentales de señoría, dependencia, propiedad, comunidad”.¹⁸⁵ No hay posibilidad de una determinación específica y concreta de cuáles y cuántas son, ni siquiera con fines analíticos y clasificatorios, pues son muy diversas, pero se debe contemplar el tipo de relación que entre individuos se provoca y el sistema que le dio lugar, ello circunscrito a un desarrollo histórico. Por ejemplo, la Iglesia católica como una organización externa debe estar sujeta a un análisis, lo mismo la familia, la escuela o el

¹⁸³ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las Ciencias del espíritu*, p. XV.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 58.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 51.

Estado. Como caso particular, Dilthey mencionará a la ciencia del derecho, pues a la vez que estudia un sistema cultural, éste adquiere plena existencia en una forma de asociación; de manera que conjunta las características de dos tipos de ciencias.

Dilthey asentó la importancia de que cada una de las ciencias del espíritu reconozca la parte de lo histórico-social que le compete, pero, dadas las características e imbricaciones de lo que estudia con todo lo que tiene que ver con la vida del hombre, debe también identificar los nexos que guarda con el conocimiento de todas las demás ciencias. La vivencia de cada individuo va a constituir uno de los elementos más importantes a los que prestará atención Dilthey, pues ésta articula la vida anímica completa, lo que se piensa, quiere y siente. No se trata de la mera experiencia del mundo a través de los sentidos (*Erffahrung*). “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”.¹⁸⁶ Así, la vida anímica va a ser el punto de atención y articulación de las ciencias del espíritu, porque lo que sucede en ella se reproduce en la historia por los seres humanos que la hacen posible y del que son producto.

La vida humana tiene un orden y sentido que le son dados por una conexión estructural; a la manera de una articulación interna se puede comprender que los diversos y distintos sucesos de la vida tienen una especie de continuidad, una razón de concatenación, esto es, una teleología. Se trata de una relación de las partes con el todo, que no sólo da cuenta de los cambios fisiológicos de la vida, sino de la conexión psíquica. Esto va a ser importante, en la medida en 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”.¹⁸⁷ Aquí aparecen subrayadas tres nociones que condicionan a las ciencias del espíritu, pues, en la medida en que hay un *telos* de la vida anímica se instaura un perfeccionamiento deseable

¹⁸⁶ Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 363.

¹⁸⁷ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 33.

que debe traducirse en normas para conducir el desarrollo. Esto en el caso de la pedagogía se recuperará en la medida en que es ahí en donde radica parte de su labor.

En el abordaje de esta fundamentación como proyecto filosófico del autor en la tesis de maestría titulada *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, encontré una polémica interpretativa que reside en si ésta es doble, por un lado, psicológica y, por otro, hermenéutica, o bien, si se trata de un trayecto en el cual pasa de una a otra en clara ruptura. Se discute si al incorporar a la hermenéutica, como el método para las ciencias del espíritu, se retracta del papel que le otorgó a la psicología previamente, como ya destacué en el primer tipo de ciencias del espíritu, o si más bien hay una continuidad.

La interpretación de ruptura se originó por Georg Misch, en el tomo V de los *Escritos*, ya que ofrece un *Informe previo* en el cual “sentó el esquema interpretativo de una evolución diltheyana «de la psicología a la hermenéutica»”,¹⁸⁸ que atribuye a las críticas recibidas al texto sobre psicología descriptiva y analítica de Dilthey publicado en 1894. Además, el propio Dilthey advierte un cambio en su pensamiento por la influencia de la lectura de las *Investigaciones lógicas* de Husserl (1900, 1901).¹⁸⁹ Desde mi perspectiva, apoyada por Ímaz y otros, en el apartado tres del primer capítulo de la tesis de maestría sostengo que en el proyecto de Dilthey hay una continuidad entre una parte de fundamentación psicológica y una hermenéutica, pese a que esta última se haya dado temporalmente de forma posterior.¹⁹⁰ Una y otra marcan condiciones específicas no excluyentes para la comprensión y labor de las ciencias del espíritu con respecto de la vida.

2.3 La gestación de la pedagogía como ciencia del espíritu. El contenido *transmitido* de la tradición

Las ideas pedagógicas de Dilthey, por inscribirse en el contexto de su fundamentación de las ciencias del espíritu, conformaron la idea de una “pedagogía como ciencia del espíritu”. En la tesis de maestría ya mencionada,¹⁹¹ destacué que Dilthey concibe a la pedagogía

¹⁸⁸ Antonio Gómez, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸⁹ Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, p. 17.

¹⁹⁰ Cfr. Itzel Casillas, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*.

¹⁹¹ Cfr. *Ibidem*.

como una ciencia particular en el conjunto de las ciencias del espíritu, con una base psicológica y, por extensión y continuidad de su proyecto, hermenéutica. Esto último, se sostiene considerando que lo que se conoce como sus escritos sobre pedagogía fueron realizados de manera previa a 1900, momento en que surge la polémica interpretativa a la que ya he aludido. No hay explícitamente en Dilthey una pedagogía hermenéutica. Ésta puede más bien identificarse como implícita a través de una comprensión del avance posterior de su proyecto filosófico en la fundamentación de las ciencias del espíritu desde la hermenéutica como método y, eventualmente en sus discípulos.

En Dilthey se encuentra el desarrollo de una pedagogía que comprende los movimientos de la educación en la historia y que necesariamente está en relación con todas las demás ciencias del espíritu, ya que el hecho que estudia está en vinculación, en tanto sistema cultural, con el ser humano por quien es posibilitado. De ahí que aparezca como la dimensión práctica de la filosofía, por constituirse como teoría de la formación del hombre; tome a la psicología como base, pues ésta es la ciencia que teoriza sobre el individuo y la vida anímica; y se vincule con la política y la sociología, entre otras, por ser aquellas desde las cuales se comprenden aspectos de la propia educación. La pedagogía es una ciencia comprensiva de la educación que construye, en esa medida, conocimiento de hechos histórico-sociales que están articulados teleológicamente con la vida misma.

Pero las ideas pedagógicas de Dilthey sólo pueden comprenderse en su posicionamiento con respecto del panorama intelectual pedagógico de la época, cuestión que me parece importante marcar asumiendo la *historia efectual*.

2.3.1 Antecedentes: la pedagogía como ciencia y la perspectiva utilitarista

Dilthey ocupó la cátedra de pedagogía en la Universidad de Berlín, de donde propiamente se recuperan sus dos escritos más importantes en esta materia.¹⁹² Se pueden situar por lo menos tres antecedentes importantes con los que Dilthey dialogará en su momento con respecto de la pedagogía. Por un lado, la pedagogía en Schleiermacher; por otro, la llamada

¹⁹² Cabe mencionar que la cátedra en esta universidad fue previamente de Schleiermacher, quien incluso se considera fundador de la Universidad, junto con Fichte y, por supuesto, Humboldt. Cfr. María Rosario Martí, *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*, Verbum, Madrid, 2012; y Maurizio Ferraris, *op. cit.*, pp. 101-102; Eduard Spranger, discípulo de Dilthey, fue quien ocupó su cátedra en Berlín a su jubilación. Cfr. Conrad Vilanou “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”, *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 14, n° 002, Universidad do Minho, Braga, Portugal, 2001, s/p.

tradición alemana de pedagogía que le inscribe en una “continuidad” vía la crítica, con Herbart, quien a su vez abreva de Kant; y, por último, su oposición al utilitarismo.

Schleiermacher tiene una idea de pedagogía como ciencia autónoma, que articula con la psicología, como también lo realiza Herbart. Schleiermacher teorizó sobre “la educación en los distintos periodos de la vida, los problemas planteados, los métodos educativos, los procedimientos empleados y la organización pública del sistema educativo”.¹⁹³ Pero Dilthey criticará su planteamiento ético y psicológico como insuficiente para la pedagogía.

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 –que coinciden al destacar la doble dimensión teórica y aplicada de la pedagogía– contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración literaria como *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.¹⁹⁴

La tradición alemana de pedagogía se considera una forma de pensar a la pedagogía como ciencia que tiene como antecedente el texto *Sobre pedagogía* de Kant. En este sentido se trata de una “herencia kantiana”.¹⁹⁵ Fue Kant quien abrió la puerta en su texto para la científicidad de la pedagogía, al plantear el necesario tránsito de un estado mecánico a uno científico para no perder los avances logrados en la educación de la humanidad.¹⁹⁶ Herbart caracteriza a la pedagogía como una ciencia de la educación, basada en la ética, desde la que se muestra el fin de la educación, y la psicología “en la cual sean determinadas *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas”,¹⁹⁷ para dar los medios de la educación. Este *a priori* basta a Dilthey para posicionarse en contra de la psicología de Herbart, pues

¹⁹³ José Ma. Quintana, “La filosofía de la educación en Schleiermacher” en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, n° 231, mayo-agosto, 2005, p. 194.

¹⁹⁴ Cfr. Conrad Vilanou, “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”.

¹⁹⁵ Para este autor la herencia abarcaría a distintos autores y tiene una continuidad histórica hasta la pedagogía contemporánea. Cfr. Conrad Vilanou, “Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)”, *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, n° 210, abril-jun 1998, pp. 245-262.

¹⁹⁶ Immanuel Kant, *Sobre pedagogía*, tr. Oscar Caeiro, Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro, Argentina, 2009, p.37.

¹⁹⁷ J. F. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Espasa Calpe/Ediciones de La lectura, Madrid, 1935, p. 59.

será precisamente ejemplo de la psicología explicativa intelectualista frente a la que determina una de carácter descriptivo y analítica. Dice Ortega: “¿No sentimos, deseamos y queremos u odiamos? Herbart responde taxativamente: el alma no tiene más función originaria que el representar: nuestra sustancia es intelectual”,¹⁹⁸ mientras que para Dilthey, el hombre piensa pero también quiere y siente. Con respecto de la ética, claramente se posicionarán en contra, puesto que siguiendo la historicidad ya marcada en la teleología de la vida anímica, no se podría definir el fin de la educación, como sistema cultural, de modo universalmente válido.

La pedagogía en Herbart, por otra parte, tiene tres conceptos capitales: gobierno, instrucción (que conduce a la didáctica) y la disciplina. Herbart ofrece uno de los primeros y más importantes conceptos para la pedagogía científica: la *educabilidad* o *formabilidad*, mismo que designa la posibilidad de que seamos educados o formados. Esto será considerado por Dilthey como uno de sus aciertos. Dilthey concibió también a la pedagogía como una ciencia, pero ésta tendrá un carácter inductivo, mientras que en el caso de Herbart hay una tendencia hacia un planteamiento deductivo que proviene del pensar filosófico.¹⁹⁹ Éste va a ser uno de los puntos más fuertes de contraposición entre Dilthey y Herbart, pues, como lo expresa Rincón, “no es posible expresar en conceptos de validez general tendencias que surgen de lo más profundo del espíritu humano (valores que son ordenados por la inteligencia de acuerdo con la estructura teleológica de la vida)”.²⁰⁰ Para el momento de Dilthey, no había una pedagogía inductiva, sólo deductiva y práctica desde los referentes herbartianos.

Históricamente, la confrontación de Dilthey con Herbart estuvo dada por la centralidad que la pedagogía de este último poseyó gracias a sus discípulos y que compaginaba con el ideario nacional: “la situación geopolítica que siguió a las victorias germanas sobre Francia y Austria (1870) propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, cristalizándose así una *Kultur* pedagógica –bajo el control de la hegemonía prusiana– de talante autoritario que explicaría el triunfo de la mecánica herbartiana que

¹⁹⁸ José Ortega y Gasset, “Prólogo” en J. F. Herbart, *Ibid.*, p. 34.

¹⁹⁹ Itzel Casillas. “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, *Ixli Revista latinoamericana de filosofía de la educación*, vol. 3, n° 6, 2016, pp. 299-313.

²⁰⁰ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 138

implicaba [...] una férrea disciplina escolar articulada en torno a la instrucción”.²⁰¹ En contraste con esta perspectiva se va a desarrollar precisamente la diltheyana, no cargada hacia la práctica educativa de la instrucción.²⁰²

Con respecto del utilitarismo, Dilthey considera que “es tan fácil como frívolo jugar con proyectos de una educación general, moderna, utilitaria. Aquí no se tiene en cuenta las ideas científicas de la escuela histórica, que han cambiado a las ciencias del espíritu” (Dilthey, 1968:12). Alexander Bain publicó en 1879 el libro *La science de l'éducation* con una perspectiva desde el positivismo comtiano, y si bien reconoció Dilthey que en él hay una dirección de ciencia, utiliza sólo la psicología asociacionista inglesa que considera aislado al individuo.²⁰³ En los ensayos de Herbert Spencer, por su cuenta, es claro el establecimiento de una forma utilitaria de concebir la vida humana. Siguiendo la ley de la evolución darwiniana, Spencer ofrece una forma naturalista de entender lo social, donde el individuo debe tratar de considerar el valor útil de todo, en la medida en que se encuentra en el juego de la ley de adaptación del más fuerte. Una vía útil es satisfacer sus necesidades por medio de una educación intelectual, moral y física que le permita conservarse y prepararse en la familia y el Estado como ciudadano; un Robinson dirá Dilthey. La educación tendría, además, que beneficiarse de los planteamientos que la ciencia de la época dedujo: “las generalizaciones que derivan de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales son útiles al hombre”.²⁰⁴

Se deja entrever cuál sería la contradicción con el planteamiento de Dilthey que sigue más bien la siguiente idea: una ciencia pedagógica que vaya acorde a lo que la escuela histórica, misma que “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”.²⁰⁵ Herbart y su escuela son quienes la han

²⁰¹ Conrad Vilanou, “Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)”, en Hugo Casanova y Claudio Lozano, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004, p. 46.

²⁰² Juan C. Rincón Verdura, “Valors, educació i pedagogia en Wilhelm Dilthey: Plantejaments epistemològics en les ciències de l'esperit”, *Revista Catalana de Pedagogia*, Societat Catalana de Pedagogia, vol. 2, 2003, pp. 181-196.

²⁰³ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 24, nota 1.

²⁰⁴ H. Spencer, *Ensayos sobre pedagogía*, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México, 1987, p. 185.

²⁰⁵ Wilhelm Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1954, p. 326.

conducido a tal estado por pretensiones de cientificidad universal y general que no se pueden satisfacer.

En el marco del desarrollo de las ciencias sociales y humanas de la época, bien sea por las escuelas neokantianas, especialmente la de Baden, o por la fundamentación de Dilthey, se condujo a la pedagogía a alejarse del desarrollo teórico “por el que se encaminaban las otras ciencias humanas, próximas a la concepción naturalista y organicista de la ciencia”,²⁰⁶ situando su relación con la axiología (en el primer caso), y con la vida desde el marco del espíritu en Dilthey. En ese sentido, se concibe que este último estuviera del lado de una pedagogía de carácter histórico filosófica, marcadamente teleológica, frente a una pedagogía experimental que la ve como ciencia de medios y procedimientos.²⁰⁷

2.3.2 Los textos diltheyanos traducidos sobre educación y pedagogía

La obra de Wilhelm Dilthey sobre la educación es poca. Prácticamente se encuentra condensada en tres textos: un capítulo publicado en 1888, titulado: “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” y dos libros, producto de sus notas de enseñanza de 1874 a 1894, dados a conocer hasta 1934 como parte del tomo IX de sus *Escritos: Historia de la pedagogía*²⁰⁸ y *Fundamentos de un sistema de pedagogía*²⁰⁹. La edición del tomo IX estuvo a cargo del filósofo y pedagogo alemán Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) quien conoce sobre Dilthey por Herman Nohl (1879-1960), filósofo discípulo de éste quien también lleva a cabo aportaciones a la pedagogía.

En los siguientes dos apartados abordo las obras de Dilthey haciendo una síntesis que permita descubrir los puntos esenciales de su planteamiento conforme al orden de exposición del autor, para destacar la forma en que se presentan en el texto de su traducción.²¹⁰

²⁰⁶ Antonio J. Colom y Juan C. Rincón, “Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo”, *Teoría de la educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, n° 16, 2004, p. 21. En este texto se puede profundizar en las aportaciones que Windelband y Rickert tuvieron para las ciencias sociales y humanas, así como para la teoría pedagógica.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 37.

²⁰⁸ Cfr. Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*.

²⁰⁹ Cfr. Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

²¹⁰ Cfr. Itzel Casillas, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*. En esta tesis de maestría ensayé ya una forma de exposición distinta, a partir de cinco ejes temáticos que cruzan su obra sobre educación y pedagogía: 1) la distinción entre educación y pedagogía, 2) la historicidad de lo educativo, 3) la relación educación-Estado, 4) la vinculación pedagogía-filosofía y 5)

2.3.2.1 “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”

Este ensayo se dio a conocer en vida del autor, data de 1888 y fue producto de un discurso que Dilthey pronunció para la Academia Berlinesa de las Ciencias.²¹¹ Según Lorenzo Luzuriaga “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. [...] está cristalizado en una forma que no corresponde a la totalidad de la visión de Dilthey”²¹², pues lo realizó con mucha premura para su presentación.

Este texto se incluyó en 1924 en el tomo VI de sus *Escritos* editado por Georg Misch, titulado: *El mundo espiritual, Introducción a la Filosofía de la Vida II Tratados de poética, ética y pedagogía*. De este texto se cuenta con una versión traducida al español por Eugenio Ímaz en el libro *Teoría de la concepción del mundo*, además de la traducción de algunas de sus partes por Luzuriaga, incorporados como apéndice al libro *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Se encontró una referencia a que “la *Revista de Pedagogía* había publicado en 1934 un artículo titulado «Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general»”.²¹³ No obstante, el propio Luzuriaga, en el prólogo a la obra referida, dice: “en el Apéndice se publican varios trabajos pedagógicos de Dilthey [...] y que también estaban inéditos en castellano” y al revisar dicho apéndice, se encuentra una nota que dice que se trata de textos de la obra de Dilthey “Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general” de 1888, que describí líneas arriba.²¹⁴

Desde el inicio, Dilthey va a establecer el itinerario de su crítica contra aquellos que instauran la posibilidad de una pedagogía de validez universal, esto es, para épocas y pueblos distintos. A todas luces falsa, esta pedagogía va contra la historicidad de la sociedad. Los centros de su crítica serán: Herbart y Schleiermacher, Spencer y Bain,

las críticas a la pedagogía anterior a él. Puede consultarse ese trabajo si se desea conocer con mayor detalle cada planteamiento y los puntos no abordados aquí.

²¹¹ Eugenio Ímaz menciona que hay una primera versión de este texto de 1884; *El pensamiento de Dilthey*, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, 2011, p. 155.

²¹² Lorenzo Luzuriaga, “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 9.

²¹³ Julio Ruíz Berrio y Consuelo Flecha García, “Conversación con... Ángeles Galino Carrillo”, en *Historia de la educación*, n° 26, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, p. 527.

²¹⁴ Lorenzo Luzuriaga, “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 9; v. las páginas 109 a 117, sin embargo, de las páginas 117 a 142 no se encuentra relación con la versión publicada de Ímaz. De la página 117 a 122 coincide con fragmentos incorporados en las notas finales de Otto Bollnow en el tomo IX original.

Beneke y Waitz. Haciendo una reconstrucción de las ideas pedagógicas de su época, plantea que se llegó al momento en que la educación dependió de la ética y la psicología, con lo que estará de acuerdo, pero no en la manera en que se consideraban éstas. “Sólo partiendo de la meta de la vida se puede determinar la de la educación, pero la ética no es capaz de definir esta meta de la vida de un modo universalmente válido”.²¹⁵ Al ser el hombre histórico, lo que sucede en y con él es histórico, de modo que ningún *a priori* o principio deductivo es posible. Por ende, en el terreno moral o de la psique, no se puede establecer nada para la pedagogía que provenga de reduccionismos de la vida o que la contemple de modo fragmentario (como sucedía al contemplar a la psicología como teoría de las facultades y no del individuo como unidad psicofísica).

Dilthey se encarga de desmontar las altas pretensiones de la pedagogía del siglo XVIII: “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”.²¹⁶ El esfuerzo de Herbart, como el primero que intenta una pedagogía científica, así como los de Beneke y Waitz, sólo encontraron los sustentos de la didáctica del siglo XVII de forma *a posteriori*. Por otro lado, el principio utilitario de Spencer está mal encaminado, pues las materias que debe aprender no compaginarían con las necesidades de la sociedad. Así, la pedagogía, como ya mencioné en el apartado anterior, está atrasada con respecto de los avances que la escuela histórica llevó a las ciencias desplazando al sistema natural. Pero incorporar lo histórico no implica sólo que se conozca la historia de la enseñanza, pues se requieren reglas para la acción pedagógica: “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”.²¹⁷

Tales reglas deben surgir de la teleología de la vida misma, que establecerá ella misma su meta y, por ende, su consecución. De este modo, se trata de la adecuación a un fin y el ideal de perfección establecido que en los hechos espirituales se presentan. “La perfección de la vida psíquica en cada uno de sus procesos y en su conexión es la condición universal, ínsita en el hombre, a que se halla vinculado el logro de todo fin concreto. Esta

²¹⁵ Wilhelm Dilthey, “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”, en *Teoría de la concepción del mundo*, p. 322.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 324.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 326.

perfección tendrá que perseguirla también, en todas las circunstancias, la educación”.²¹⁸ El establecimiento de reglas para esta perfección es lo único que plantearía una pedagogía válida universalmente pero nada concreto en ella podría ser resuelto por una ciencia universal.

No niega a la pedagogía ciertos principios, pero éstos deben establecerse desde la búsqueda de la perfección de las conexiones teleológicas de la vida anímica históricamente concebida y delimitada. En articulación con esto, hace explícita su noción de educación como la actividad con apego a un plan mediante la cual los adultos forman²¹⁹ la vida psíquica de los menores (es decir, tratan de obtener la perfección mencionada). La educación es un sistema cultural de cuyo conocimiento se encarga la pedagogía.

La pedagogía científica tendrá dos partes. La primera investiga el origen de la educación, la instrucción, las escuelas y la articulación entre todas estas y la sociedad, especialmente con la familia, el Estado y la Iglesia, así como la vinculación entre el régimen político y el sistema de enseñanza. Además, debe estudiar, describir y analizar la facultad creadora del educador y la relación de ésta con el educando. Surge aquí la idea del *genio pedagógico* del rango de Sócrates, Platón, Comenio, Pestalozzi, Herbart y Fröbel. La segunda parte de la pedagogía “abarca la exposición analítica de los diversos procesos que se entretienen en la educación, así como la deducción [de características particulares en función de la forma en que esto sale de la propia vida anímica] de normas universales que regulan el arte, la ciencia o la vida moral”.²²⁰ En estas dos partes se encuentran los límites de una teoría pedagógica universal.

El texto en cuestión va a ser polémico, pues en él Dilthey pone en cuestión la posibilidad de una pedagogía científica de validez universal. Esto le acarreó críticas acérrimas, dando motivo: “para una descalificación científica de la pedagogía, y con ello habría causado el recorte de cupos de pedagogía en las universidades de Munich, Würzburg y Erlangen (véase Hermann, 1971, 25)”.²²¹ Pero insisto en la naturaleza del ensayo, una

²¹⁸ *Ibid.*, p.331.

²¹⁹ “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”. Eugenio Ímaz, en Wilhelm Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 333.

²²⁰ Wilhelm Dilthey, “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”, p. 338.

²²¹ Ma. Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, “Dilthey y la educación”, *Revista educación y pedagogía*, vol. XII, n° 26-27, Antioquia, Colombia, 2000, p. 111. En este texto se puede ver la posición crítica de Otto Willman respecto de las ideas de Dilthey sobre pedagogía vertidas en este texto.

petición; en la que el propio Dilthey reconoce que es limitado por la extensión para dar profundizaciones con respecto a la psicología.

2.3.2.2 *Historia de la pedagogía y Fundamentos de un sistema de pedagogía*

Estos dos textos aparecen en el tomo IX de los *Escritos* de Dilthey, el cual fue editado por Bollnow, quien menciona en algunas notas a la obra que estos manuscritos no estaban contemplados en el proyecto original de edición de las obras. Por ello es que aparecen de manera tardía, aunque no tanto si se considera que ahora hay 26 volúmenes. Estuvieron sujetos a un trabajo arduo de edición por la letra confusa original, las notas al margen, las distintas versiones, las páginas faltantes, y finalmente por la ortografía y redacción del alemán de finales del siglo XIX.²²²

Historia de la pedagogía y Fundamentos de un sistema de pedagogía son producto de sus cátedras sobre pedagogía en dos universidades distintas: 1) en la Universidad de Breslau, de 1874 a 1889, los cursos, ordenados por temporalidad de impartición fueron: “Historia de la pedagogía con aplicación de la psicología a su elaboración sistemática”, “Historia de la pedagogía y bases de su sistema” e “Historia de la instrucción pública (o sistema educativo) de Prusia); 2) En la Universidad de Berlín, de 1884-1894, donde impartió los cursos: “Historia y sistema de la pedagogía” y “Aplicación de la psicología a la pedagogía como complemento del curso de psicología”. El periodo de Berlín es el que más se recupera en el tomo IX, tomando en consideración el de Breslau. Ambos libros se pueden considerar como la sistematización de sus notas de enseñanza que se dirigían a la formación universitaria de docentes del nivel medio superior, quienes enseñarían materias específicas. Hay que recordar que en el ámbito universitario, desde la estructuración humboldtiana, se abrió una cátedra de pedagogía que formaba parte de la de filosofía, y era impartida por filósofos.²²³

Historia de la pedagogía es el texto más extenso de Dilthey. El texto abarca desde los griegos hasta el siglo XVII, dividiendo la obra en los pueblos clásicos y los modernos,

²²² Cfr. Otto Bollnow, “Anmerkungen [Notas]”, *Wilhelm Dilthey's Gesammelte Schriften*; IX Band, *Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems*, Leipzig, B. G. Teubner, 1934, p. 232. Traducción de Ian Marck, traductor independiente. La traducción fue importante para la comprensión del apartado del libro en el que Bollnow, como editor, refiere al tipo de trabajo realizado.

²²³ Ingrid Müller, “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”, en *Revista Educación y Pedagogía*, n° 14-15, Colombia, 1995, pp. 170-177.

siendo por ello “la historia de la pedagogía más completa, más sugestiva y más rica en ideas que se ha escrito hasta hoy”.²²⁴ “En la historia de los pueblos distingue, a su vez, una época heroica guerrera, y otra cultural y burguesa. En aquella predomina la educación física y la formación espiritual libre del caballero, en ésta, la reflexión y la cultura científica, literaria y artística”.²²⁵

El prólogo abre con una disertación digna de mencionarse acerca de la preparación pedagógica que requiere un educador así como el educador de los educadores. Recordemos que los textos de Dilthey son básicamente notas de lecciones dadas en distintos marcos universitarios. Así, menciona que él posee la experiencia en el campo de la educación para “el trato riguroso y fructífero de los problemas pedagógicos”.²²⁶ De este modo, sus lecciones atienden dos cosas para la preparación pedagógica necesaria: conocimiento de la historia de la enseñanza y la teoría pedagógica. Estas dos deben acompañar el conocimiento de la materia particular que se enseñará para no caer en la imitación de modelos de docencia tenidos en la propia experiencia.

La misión que atiende, dice, “es una de las más altas de la filosofía; pues 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”.²²⁷ La subordinación de la pedagogía a la filosofía puede entenderse como una justificación de la relevancia que la primera tiene para los filósofos o, más particularmente, para la impartición que estos últimos pueden hacer en la educación. El propio Dilthey es un ejemplo de ello, por las lecciones de su cátedra. Al mismo tiempo, no pasa por un lato una crítica a aquellos planteamientos científicos de la época –expuestos en el texto anterior–, para demostrar, en oposición a ellos que “sólo hay un número limitado de postulados que tienen validez general. Surgen del describir en toda su plenitud los procesos de la vida anímica en que se realiza la educación”.²²⁸ Algo que en este libro de forma particular se presenta es que “la misión de la educación es el desarrollo del individuo por un sistema intencional de medios

²²⁴ Lorenzo Luzuriaga, “Nota preliminar”, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 7.

²²⁵ *Ibid.*, p. 8.

²²⁶ Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 9.

²²⁷ *Idem.*

²²⁸ *Ibid.*, p. 12.

hasta el estado en que aquél pueda alcanzar autónomamente su destino”²²⁹ y que persigue un ideal de formación que depende del ideal de vida de cada pueblo de forma histórica.

Justo por la cuestión histórica, para Dilthey es importante hacer un recorrido por las manifestaciones pedagógicas precedentes. De ahí que haga un bosquejo de la educación y su teorización griega (tratando la *paideia*), romana republicana e imperial, cristiana, medieval, del humanismo y de la Reforma, centrando su atención después en la sistematización de la didáctica como teoría metódica de validez universal a partir de Comenio. En su recorrido encuentra que la condición histórica ha determinado cada una de las posturas sobre el ideal de la educación y que en esa medida deben ser tomados en consideración, pues realmente la vida anímica marca el ideal y el *ethos* de cada nación, en tanto que determinará la instrucción pública, de ahí que dependa de la cultura nacional. Además, la educación también está sujeta al desarrollo de las ciencias, pues los medios a partir de los cuales se realiza tienen una relación directa con el avance de aquellas.

Concluye el libro con un apéndice, que no es parte del texto original del tomo IX, sobre la pedagogía de la Ilustración alemana y las acciones que Federico el Grande emprende en torno a la educación pública. Se trata de un fragmento de “Federico el Grande y la Ilustración Alemana”, texto que se encuentra también traducido por Wenceslao Roces, para el volumen VIII *De Leibniz a Goethe*, en la edición del Fondo de Cultura Económica de México.

Fundamentos de un sistema de pedagogía es sin duda el libro con mayores repercusiones en la forma de comprender la pedagogía en el marco de las ciencias del espíritu. En este texto pueden encontrarse grandes fragmentos casi iguales al dado a conocer en 1888, pero aquí su postura se presenta de forma mucho más desarrollada, articulada con el plano histórico de las ideas pedagógicas. En primer lugar comienza de nuevo con la crítica a los sistemas pedagógicos europeos que pretenden determinar el fin de la educación con principios directivos: los de Herbart, Waitz, Ziller y Stoy en Alemania; Bain y Spencer en Inglaterra. En comparación con la exposición de 1888, hay que destacar que en este listado no aparece Schleiermacher, aunque lo hará de forma posterior. Asimismo, se agregan Ziller y Stoy, discípulos de Herbart. En un bosquejo histórico más rápido que en el del libro anterior, Dilthey llega a marcar “el progreso desde una didáctica científica a una

²²⁹ *Ibid.*, p. 14.

pedagogía científica [que] se realizó en el siglo XVIII, de Comenio a Herbart”,²³⁰ pasando por los intentos de una pedagogía sistemática de carácter empírico de Niemeyer y Schwarz.

Con Herbart y sus discípulos posteriores, Dilthey reconoce que se dieron algunos pasos en pro de la sistematización de la pedagogía, fundamentándola en la psicología, pero lo que se comprende por ésta ha sido una reducción del individuo, limitándose a una teoría de las facultades o de la sensación. Hace falta una psicología que rastree la conexión histórica de la vida anímica contemplando causalmente los sentimientos, la voluntad, los impulsos, la sensación, la percepción y el pensamiento; una psicología del tipo que él propone. La búsqueda de una pedagogía científica condujo a un intelectualismo, con una conexión más segura en la fundación de la didáctica. Las críticas al utilitarismo spenceriano y la pedagogía de Bain las incorpora en este momento del texto, mismas que ya recuperé desde el marco del texto de 1888.

Se pregunta, entonces, “¿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.?”.²³¹ Su respuesta será afirmativa, basándose en los siguientes métodos: 1) análisis del sistema de la educación en sus procesos aislados y su conexión teleológica con apoyo de la psicología o la antropología, 2) análisis de la estructuración histórica del sistema de la educación, investigando sus relaciones internas y llevando a cabo una comparación. Para ello será primordial analizar las distintas formas que adopta la educación pública. Con este objetivo, despliega una fundamentación psicológica positiva que permita identificar la conexión teleológica de la vida anímica, condición a partir de la cual establecer reglas y normas en las ciencias del espíritu y, por ende, en la pedagogía. La educación “no es en sí misma fin, sino sólo medio para el desarrollo de una vida anímica”,²³² de manera que su realización depende de ese mismo desarrollo, que sólo se comprende por la exigencia de un perfeccionamiento que nace de la teleología de la vida misma, y a partir del cual se establecen normas. La educación tiene que encontrar su reflexión siempre localizada en mapa y calendario. Aquí reside la perspectiva histórica de Dilthey y, por supuesto, su recuperación de la vivencia.

²³⁰ Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 15-16.

²³¹ *Ibid.*, p. 27.

²³² *Ibid.*, p. 31.

Ahora bien, “la ciencia de la pedagogía, cuya posibilidad he demostrado, sólo puede comenzar con la descripción del educador en sus relaciones con el educando”,²³³ pues en éstas se juega la acción pedagógica y el proceso que será determinado por reglas. En la medida en que se trate sobre los procesos aislados de la educación se podrán derivar principios y “hasta aquí llega la pedagogía de validez general. Según esto es descripción, análisis, regulación o teoría de principios”.²³⁴ La educación vuelve a aparecer en este texto con el sentido marcado desde 1888 y, aunque se formula de manera generacional, amplía el panorama de la educación a todo un sistema cultural de acción formadora. La formación entonces es el perfeccionamiento del alma en el marco de la conexión teleológica propia de la vida y la educación permite que de forma intencional los miembros de una generación puedan conservar los bienes materiales e inmateriales de su sociedad, convirtiéndose en una necesidad social en la que participan las formas de organización externa de la misma (familia, Estado, Iglesia, etc.). En la escuela y, en ese sentido, en la educación nacional se deben conducir las acciones desde la norma de desarrollo para la formación de los individuos en su sociedad. Así, el genio pedagógico posee una intuición con respecto del direccionamiento de la vida anímica.

Más adelante en este mismo texto, Dilthey ensaya una serie de principios de la educación con validez general. Éstos parten de la psicología, expresando su aporte como ciencia base de las ciencias del espíritu, y apuntan a la intuición, al interés, la atención, la memoria, los procesos de la voluntad y el sentimiento, entre otros elementos, que permitirán pensar en las acciones y los medios instructivos. Concluye el libro con un apartado titulado: “Estudio comparativo de los sistemas técnicos pedagógicos de los diferentes ciclos y épocas culturales y conclusiones respecto al actual sistema de educación de Alemania según esta historia comparativa”.²³⁵ No obstante, lo que se encuentran es un esbozo de problemas a partir de lo que ha expuesto a lo largo del texto: primero, cómo todo esto conduce hacia un sistema técnico de educación que dirija un sistema de educación e instrucción, bajo qué condiciones realizar un estudio de dicho sistema y cómo comparar entre diferentes sistemas; por último, lo que deduce en cuanto a la tendencia del desarrollo del presente.

²³³ *Ibid.*, 43.

²³⁴ *Idem.*, 43

²³⁵ *Ibid.*, p. 105.

En los agregados del apéndice se encuentran algunas ideas fragmentarias que colindan con lo ya escrito. Destaca, sin embargo, lo siguiente:

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. [...] De la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía, y el menosprecio actual de los prácticos respecto a esta ciencia se base en que se ha intentado resolver el problema insolucionable hoy de desarrollar deductivamente sobre bases psicológicas todo un sistema de pedagogía. [...] No les va sin embargo mucho mejor a aquellos sistemas pedagógicos que han desarrollado los prácticos y que en lo esencial revelan el defecto fundamental de la inducción antimetódica: generalizar hasta el infinito las experiencias particulares.²³⁶

Dilthey colocó a la pedagogía como una ciencia del espíritu que, como ellas, debía recuperar de la psicología los elementos fundamentales para comprender la vida anímica a la que se articula la educación desde su finalidad. En ese sentido, dado que la finalidad de la vida anímica está condicionada la de la educación, ésta debe ser analizada históricamente tomando en consideración lo que está en juego: un sistema cultural.

2.4 Condiciones y líneas de transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey

Vale la pena contemplar el panorama y forma en que Dilthey se situó en su época, como académico, así como la resonancia que pudo tener. En el primer punto desarrollado en este capítulo puede identificarse que Dilthey no asumió un posicionamiento específico de entre aquellos que en la segunda mitad del siglo XIX en Alemania se encontraban. Más bien, desde su inquirir por la vida misma, inauguró una línea que, bien me atrevería a decir, aunque no lo dejó sin interlocutores, sí lo condujo a una disminuida centralidad. Se sitúa por ejemplo que, “en vida, Dilthey fue totalmente eclipsado por Nietzsche”.²³⁷ De esta manera, si bien el autor será importante, no lo será tanto como otros filósofos cuya obra despuntará. Asimismo en los últimos años de su vida, la fenomenología de Husserl cobraría un auge en la filosofía alemana.

Por otro lado, las ediciones de las pocas obras publicadas en vida “pronto fueron agotadas y se hizo imposible su adquisición por aquellos interesados”,²³⁸ lo que deja el

²³⁶ *Ibid.*, p. 122.

²³⁷ Manuel Fraijó, *op. cit.*, p. 78.

²³⁸ Angeles López Moreno, *op. cit.*, p.15.

conocimiento de su pensamiento a quienes tuvieron la oportunidad de escuchar su cátedra directamente o quienes formaron parte del círculo selecto que trabajó con y para él, incluso en su casa una vez jubilado. Al respecto, cabe mencionar que hasta 1895 Dilthey daba clases en un aula “cuya cabida era de un centenar de personas y nunca estaba llena. Así se comprende que hombres eminentes que posteriormente le siguieron, no supieran de la existencia de Dilthey en sus años escolares en Berlín. Sólo en los últimos años de su vida docente, cuando ya se le alineaba al lado de Nietzsche y Hegel, profesó en el *Auditorium Maximun*, despertando en el público el mismo entusiasmo que un día supieron encender en el auditorio Fichte, Hegel y Schelling”.²³⁹ Por esto, se puede inferir que fueron varios los posibles discípulos o conocedores de Dilthey, pero llegaron tardíamente. Incluso, que el periodo en Berlín en que imparte la cátedra de pedagogía (1884-1894) –de donde se recuperan los manuscritos para el tomo IX de sus *Escritos*, siendo reelaboraciones del periodo de Breslau–, por las características de los espacios, se vio determinado a los posibles escuchas de sus ideas. En esta tesitura podemos encontrar la opinión de Lessing:

El efecto de la filosofía de Dilthey, sobre todo de la última época de su vida, se produce primero en el círculo de sus discípulos más cercanos, particularmente Georg Misch, Hermann Nohl, Max Frischeisen-Köhler, Bernhardt Groethuysen y Eduard Spranger. El discípulo más importante de Dilthey en la segunda generación es Otto Friedrich von Bollnow, quien intentó sacar fruto de las ideas filosóficas de Dilthey en los campos de la filosofía y la pedagogía.²⁴⁰

La primera generación de discípulos fueron considerados por Dilthey “como amigos”, lo que reitera la cercanía que tuvieron con él.²⁴¹ En ese sentido, “la obra de Dilthey no es conocida en Alemania, excepción hecha de un número limitadísimo de discípulos íntimos, hasta bien entrado el siglo XX”.²⁴² ¿Qué pasó desde su enseñanza y formación de discípulos hasta la apropiación en el mundo de habla hispana? Situaré una serie de elementos que permitan atar cabos al respecto, enfatizando sobre todo las circunstancias que fueron determinantes para la transmisión de su obra y su pensamiento.

²³⁹ Juan Roura Parella, *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*, p.4.

²⁴⁰ Hans-Ulrich Lessing, *op. cit.*, p. 245.

²⁴¹ Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. XX.

²⁴² Angeles López Moreno, *op. cit.*, p.15.

2.4.1 Las condiciones editoriales, temáticas e históricas de la transmisión

Dilthey va a ser un autor cuyas repercusiones en la filosofía no se dan de manera inmediata, toda vez que sus ideas estarán sujetas a una serie de condiciones temáticas, editoriales (en la medida de la existencia de una serie de textos de la tradición fijada por la escritura) e históricas para su transmisión. Con respecto a lo editorial, tendrá que ver con la publicación de sus *Escritos* a partir de 1913 en que inicia la primera fase de edición, dos años después de la muerte de Dilthey, siendo interrumpida por la Primera Guerra Mundial (1914-1918), reanudándose hasta 1921.

“Por lo que se refiere a los efectos y las repercusiones del pensamiento de Dilthey en la filosofía del siglo XX, las principales direcciones en las cuales ha confluído y ha sido desarrollada su crítica de la razón histórica, son: a) la hermenéutica, b) las ciencias sociales y, c) la fenomenología”.²⁴³ Esto implica que se puede rastrear su influencia temática en la filosofía en general, así como la hermenéutica y la fenomenología en particular, especialmente por el posicionamiento posterior a él desarrollado por Husserl, con quien alcanzará a mantener correspondencia y, como ya mencioné, a partir de quien reconsiderará elementos de su planteamiento.²⁴⁴ En las ciencias sociales y las humanidades destacará por su fundamentación, por un lado, lo relacionado con su status epistemológico, esto es, su constitución y legitimidad como campos de saber frente a las ciencias de la naturaleza, y su metodología, en contraste con el monismo metodológico del positivismo decimonónico. Por otro lado, la conformación de las ciencias sociales y las humanidades particulares: la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía²⁴⁵ (que aquí interesa), por mencionar algunas.

En el campo de la psicología, “Dilthey disfrutaba del reconocimiento de haber sido fundador de una psicología «descriptiva y analítica», no orientada por las ciencias de la

²⁴³ Renato Cristin, *Fenomenología de la historicidad. El problema de la Historia en Dilthey y Husserl*, Akal, Madrid, 2000, p. 13.

²⁴⁴ Correspondencia que se puede hallar en E. Husserl, *La filosofía como ciencia estricta*, tr. Elsa Taberning, Editorial Nova, Buenos Aires, 1962, pp. 75-87.

²⁴⁵ En el marco de la Universidad Nacional Autónoma de México se encuentra actualmente en el campo de las humanidades, hay que recordar que las ciencias del espíritu incluían las que ahora se encuentran divididas en este marco institucional como ciencias sociales y las humanidades

naturaleza”.²⁴⁶ Esta psicología resultó importante para el proyecto de una psicología comprensiva en Spranger, pero sobre todo en Karl Jaspers, quien hizo “suya” la forma de comprender a la psicología de Dilthey en las primeras décadas del siglo XX.²⁴⁷ A pesar de que en el panorama existía una fuerte impronta herbartiana, la importancia de Dilthey no fue menor para el campo psicológico, incluso en las consecuencias que tuvo para la psiquiatría.

En el caso de su pensamiento pedagógico, se concibe que tuvo reconocida repercusión, a diferencia de otros planos en los que prontamente fue desechado. La pedagogía estuvo sujeta durante el siglo XIX a los itinerarios filosóficos de quienes impartían esta cátedra. Según lo menciona Bollnow, “hasta finales del siglo XIX, y en parte todavía en nuestro siglo [XX], la pedagogía no era más que una subdisciplina de la filosofía y, en su mayor parte, una disciplina de relativamente poca importancia. Aun cuando ganó en importancia visible y empezó a mantenerse por sí sola, los profesores de filosofía permanecieron durante mucho tiempo los representantes de la pedagogía dentro de la organización de la universidad alemana”.²⁴⁸ Sin embargo, será en Alemania en donde surgirán dos elementos que caracterizarán a la pedagogía posterior: una relación con la filosofía por las condiciones de su desarrollo como ámbito científico y, por esto último, la adquisición de creciente autonomía.

Spranger, Nohl y Flitner son considerados “herederos directos del pensamiento espiritualista, psicologista e historicista de Wilhelm Dilthey, elaborando a partir de él pedagogías de marcado carácter espiritual y cultural (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*)”.²⁴⁹ Llama la atención, en la cita anterior, que no se considera que éstos sean herederos del pensamiento hermenéutico del autor, pues “La pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.)”.²⁵⁰ Esto es importante ya que una de las características que se

²⁴⁶ Hans-Ulrich Lessing, *op. cit.*, p.237.

²⁴⁷ Karl Jaspers, *Autobiografía filosófica*, tr. Pablo Simón, editorial Sur, Buenos Aires, 1964, p. 23.

²⁴⁸ Otto F. Bollnow, *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1987, p. 124. Traducción propia.

²⁴⁹ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 133

²⁵⁰ *Cfr.* Conrad Vilanou, “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”.

destacará en su forma de abordar a la pedagogía sería dada desde la interpretación y la comprensión. Rincón menciona: “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”.²⁵¹ O como lo plantea Bollnow, de la segunda generación de discípulos, inscrito él mismo en la vertiente:

Es comprensible que quizás la escuela pedagógica más fuerte y más diseminada de Alemania (especialmente en los años veinte) se basara fuertemente en la autorreflexión metodológica de las ciencias humanas, tal como lo inició Wilhelm Dilthey. Esta escuela incluía figuras tales como Spranger, Litt, Nohl, y Flitner. En general, caracterizaré esta posición metodológica básica dentro de la pedagogía, a la que también me adhiero, como comprensión de la teoría pedagógica en el sentido de una hermenéutica de la realidad educativa. El concepto de hermenéutica, tal como se desarrolló en las ciencias filológicas, en el sentido de un arte de interpretación metodológicamente regulado, se transfiere aquí a la pedagogía.²⁵²

La gran influencia de Dilthey, entonces, en el campo pedagógico, es en discípulos que conformaron una corriente pedagógica denominada filosófica o cultural.²⁵³

Esta pedagogía cultural se desarrolló principalmente desde la Escuela Dilthey y coincide en gran medida con los nombres ya mencionados en relación con los fundamentos hermenéuticos de la pedagogía: Litt, Spranger y otros. Su principal problema es la investigación de los procesos involucrados en la apropiación de la cultura objetiva. Los problemas presentados por la instrucción del lenguaje y la historia han recibido nuevos ímpetus especialmente fuertes de la pedagogía cultural.²⁵⁴

En el caso de Spranger, la pedagogía es “una Ciencia del Espíritu (Ciencia Cultural), que deberá desembocar en una pedagogía de la comprensión hermenéutica. Su concepción pedagógica y educacional es inseparable de tres conceptos clave: *espíritu objetivo* (mundo cultural), *la psicología comprensiva* (hermenéutica) y *la tipología humana* (tipo ideal de hombre)”.²⁵⁵ Por su parte, para Nohl, la pedagogía “será la teoría comprensiva de la educación, la cual deberá siempre contextualizarse históricamente, por lo que jamás podrá tener validez general”.²⁵⁶ De esta cita de Rincón, que describe la forma de comprender la pedagogía por Nohl, destacan: 1) que conciba a la pedagogía como teoría, recordando que

²⁵¹ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 133.

²⁵² Otto F. Bollnow, *Crisis and new beginning*, p. 135. Traducción propia.

²⁵³ Cfr. Winfried Bohn y Michael Soëtard, “Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta”, *Revista Educación y Pedagogía*, n° 7, Colombia, 1992, pp. 129-151, para identificar la relación entre los planteamientos de estos autores con la pedagogía de Dilthey y de Schleiermacher.

²⁵⁴ Otto F. Bollnow, *Crisis and new beginning*, p. 140. Traducción propia.

²⁵⁵ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, pp. 138-139.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 148.

el propio Dilthey la alude así cuando la vincula con la filosofía en términos de una teoría de la formación del hombre, 2) el apego a lo histórico y la necesidad de contextualización de lo educativo así como su teorización, y 3) el seguimiento a Dilthey en lo que respecta a la complejidad de la validez general (que es su crítica a Herbart).

Esto se comprende aún más, apelando a que “Nohl cuestiona, al igual que Dilthey, la posibilidad de que la pedagogía sea una ciencia naturalista (en sentido explicativo-causal), manifestando la imposibilidad de elaborar una teoría de la educación que posea validez general y que sirva para todo hombre y en cualquier momento histórico. Para Nohl es preciso crear la solución pedagógica para cada situación histórica”.²⁵⁷ En ese sentido, si hay distintos hombres, habrá distintas educaciones a las que corresponderán a su vez diferentes teorías de la educación, siendo necesario concebir estas en plural.²⁵⁸ En Flitner, por su parte, “la ciencia pedagógica permanecerá, esencialmente, siempre como un filosofar dentro de la circunstancia histórica concreta de la educación, si bien plenamente independiente de dicho filosofar. La pedagogía no puede ser, en ningún caso, una ciencia positivista, sino comprensiva. Si la educación es un arte, la pedagogía sólo puede ser la teoría de ese arte, es decir, una estética de la educación”.²⁵⁹

Con lo dicho hasta aquí habría que hacer un análisis sobre aquello que los discípulos retoman realmente de los planteamientos pedagógicos del propio Dilthey, ya que para Luzuriaga, por ejemplo, “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”.²⁶⁰ Esto último es importante, ya que hay que recordar hasta qué momento son difundidas las obras sobre pedagogía: los años treinta del siglo pasado.²⁶¹

“La pedagogía de las Ciencias del Espíritu [antes descrita] fue, de alguna manera, la pedagogía oficial en Alemania durante los años de la República de Weimar (1919-1933), prolongándose a toda la primera mitad del siglo XX”.²⁶² Esto es comprensible tomando en consideración que “a partir de 1919, las cosas cambiaron sustancialmente en Alemania, estableciéndose un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 151.

²⁵⁸ *Ibid.*, pp.152 y ss.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 154.

²⁶⁰ Luzuriaga, “Nota preliminar”, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 7.

²⁶¹ La relación entre los planteamientos de Dilthey con respecto de sus discípulos es una veta de análisis, pero que no será emprendida aquí.

²⁶² Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 133.

Bildung, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sintonía con la pedagogía de las ciencias del espíritu”.²⁶³ Cabe destacar que una de las formas en que los autores de esta pedagogía difundieron su posicionamiento fue un proyecto editorial, “la revista *Die Erziehung* (publicada en Leipzig desde 1925 bajo la dirección de Fischer, Spranger, Nohl, Flitner y Litt), [que] actuó de portavoz de dicha pedagogía oficial”.²⁶⁴

A nivel filosófico, si bien se retomó de forma paralela a lo pedagógico, “fue Heidegger, más que la escuela de Dilthey propiamente dicha, quien, con la revolución filosófica que provocó en los años veinte, puso a nuestro pensador en primera fila del pensamiento de este siglo”.²⁶⁵ No obstante, Heidegger lo describió como “un sutil intérprete de la historia del espíritu y de la literatura, que se ha esforzado ‘además’ por delimitar las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu, asignándole un papel destacado a la historia de esas ciencias y a la ‘psicología’, y que deja disolverse todo eso en una ‘filosofía de la vida’ relativista”.²⁶⁶ Para la época en que escribe Heidegger, sólo 6 tomos de los *Escritos* podrían haber sido publicados (si tomamos en cuenta que el tomo 7 es de 1927 pero desconozco el mes). Esto implica que: “los esfuerzos de sus discípulos, primeramente de Georg Misch y Hermann Nohl, que iniciaron en los decenios siguientes la publicación de sus escritos reunidos, los *Gesammelte Schriften* –sin lograr mantener la continuidad– no cambiaron la imagen de Dilthey”²⁶⁷ de historiador de las ideas e intérprete literario.

En un texto publicado en 1933, Ortega y Gasset considera que no hubo realmente ningún motivo “externo” o “accidental” que hiciera que el conocimiento de Dilthey fuera disminuido o éste no tuviera influjo, pues de hecho lo llegó a tener entre sus más cercanos. “El desdibujo de su figura, el retraso de su epifanía proceden –según Ortega– de razones hondas, esenciales, radicadas últimamente en su propia doctrina, hasta el punto de que es una misma cosa exponer el pensamiento de Dilthey y mostrar las causas de su escaso influjo o tardío triunfo”,²⁶⁸ pues llegó a un puerto desconocido (el abordaje filosófico de la vida), pero no pudo, desde su perspectiva, satisfacer sus exigencias de estudio. Esto deja entrever que en el marco de la historia de las ideas de Ortega, se trata entonces de la poca

²⁶³ Cfr. Conrad Vilanou, “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”.

²⁶⁴ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 133.

²⁶⁵ Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 11.

²⁶⁶ Martin Heidegger, *op. cit.*, p. 398.

²⁶⁷ Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 10.

²⁶⁸ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, p. 165.

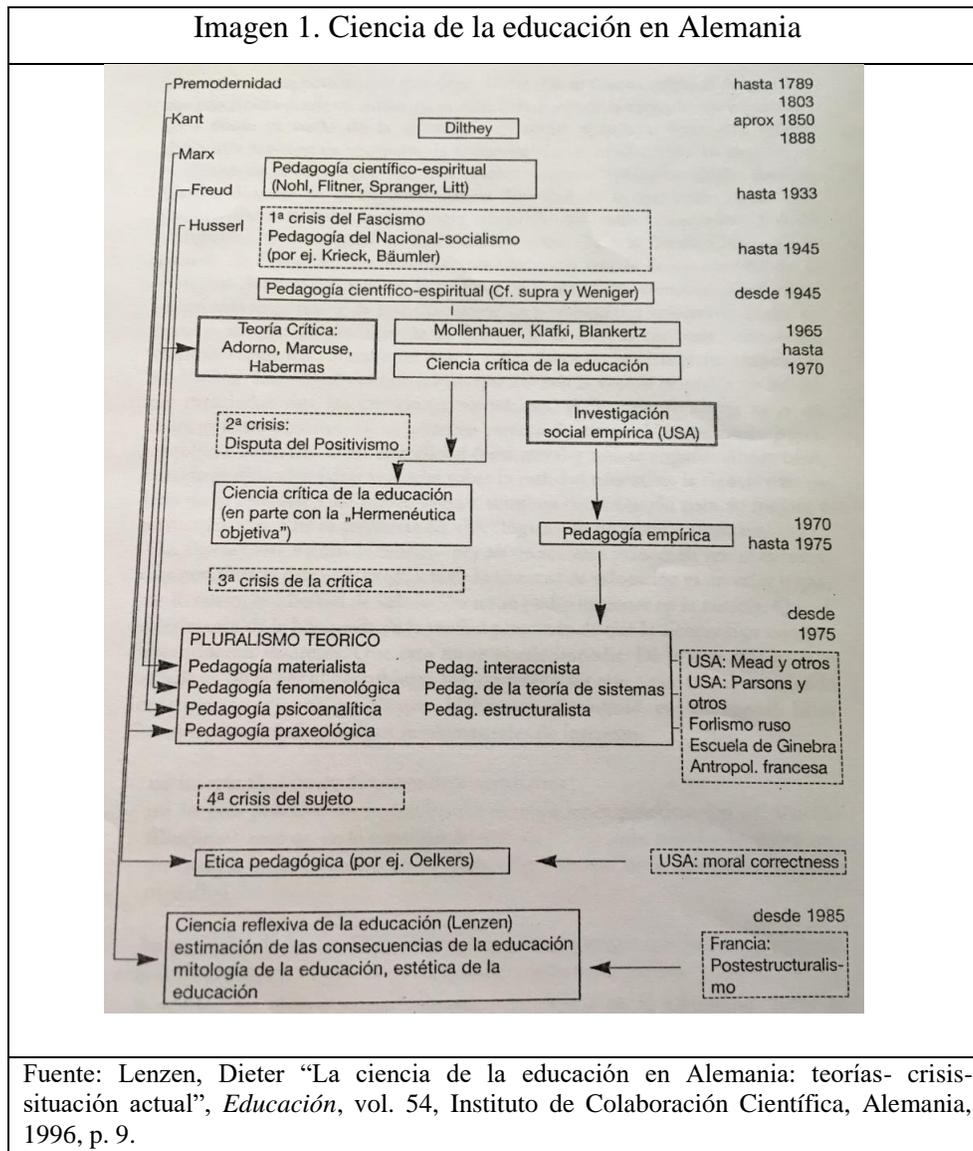
proliferación que ve en ese momento de las ideas de Dilthey –porque no supo expresarlas en su obra– para el desarrollo de una forma de trabajo filosófico sobre la vida, que condenó a que su conocimiento se diera por intereses posteriores articulados pero independientes. No estoy de acuerdo con esta cuestión ya que considero que sí existen condiciones históricas y sociales que determinaron la forma y momentos en que pudieron darse a conocer sus ideas, como él mismo reconoce posteriormente en el texto.

En ese mismo texto, Ortega añade que hubo cuestiones del destino –propias de la historia– que hicieron que la obra de Dilthey no se conociera en el momento en que debió hacerlo sino hasta la publicación de sus obras escritas, y que esto significó un atraso en el tratamiento de la vida misma. Este punto será importante reconocerlo, pues sí resultará tardío el conocimiento de su obra si consideramos su muerte en 1911. Hasta 1933, momento en que escribe Ortega, “únicamente el reducidísimo círculo de los discípulos más inmediatos pudo aprovechar su fértil inspiración,”²⁶⁹ quienes, según él, tampoco supieron llevar el pensamiento de Dilthey a influir fuertemente.

Las circunstancias a partir de 1933, con la llegada del nacionalsocialismo, fueron devastadoras para una forma de pensamiento histórico, social y humano, que exacerbó el desconocimiento de Dilthey en su propio país. En ese sentido es que el desarrollo de las ciencias del espíritu, incluida la pedagogía, tuvo lugar más bien fuera de Alemania. Gráficamente esto se identifica en el esquema de Dieter Lenzen (ver imagen 1), en la cual se aprecian los momentos de apropiación de la concepción de la pedagogía de Dilthey y de la pedagogía científico-espiritual de sus discípulos (que para Vilanou es la pedagogía de las ciencias del espíritu) en Alemania, atravesando por la primera crisis, a partir de la pedagogía del nacional-socialismo. No obstante, permanecerá en segundo plano para desarrollarse desde el lugar en que se pudiera sustentar la recuperación de lo histórico y la filosofía de la vida, pues constituía el planteamiento de las ciencias del espíritu una resistencia a las condiciones que el periodo entre las guerras mundiales planteaba de deshumanización, sobre todo cuando se desencadena el conflicto alemán con el nazismo y los problemas de toda Europa de 1930 a 1945 (ver imagen 1).

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 173.

Imagen 1. Ciencia de la educación en Alemania



Fuente: Lenzen, Dieter “La ciencia de la educación en Alemania: teorías- crisis- situación actual”, *Educación*, vol. 54, Instituto de Colaboración Científica, Alemania, 1996, p. 9.

Será hasta 1936 que se cuente con una recuperación, aunque menor, de Dilthey. Otto Bollnow, por ejemplo, publicó en 1936 su libro *Dilthey*, que “durante mucho tiempo sería la introducción canónica al pensamiento de nuestro autor. En la convulsa historia política de Alemania durante los años treinta y cuarenta, donde apenas quedaba espacio para una figura como la del liberal Dilthey, este libro se convirtió en el único punto de referencia”.²⁷⁰

²⁷⁰ Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 12.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no obstante, interrumpe las ediciones de los *Escritos*, pues los tomos XI y XII, que versan entre otros temas sobre la estructura de la conciencia histórica y la historia prusiana respectivamente, se publican en 1936, y el siguiente en publicarse será el X sobre el sistema de la ética, en 1958 (se desconoce el momento en que se inició el trabajo para éste). Es claro que “durante el periodo de Hitler su filosofía humana y liberal sufrió un eclipse pero, desde la guerra, el interés en él [Dilthey] revive y sus trabajos recopilados, desde hace tiempo agotados, están siendo editados”.²⁷¹ En Alemania, por lo tanto será hasta después de la guerra que se reanude un interés, cuando ya lo había adquirido en otros lugares, bajo el trabajo de Ortega en España y la traducción de Eugenio Ímaz en los cuarenta en México.

Mención aparte merece la recepción de Dilthey dentro del mundo de habla hispana. El juicio de Ortega determinó a toda una generación de pensadores, permitiendo que la obra de Dilthey siguiera viva en España y Latinoamérica en los años en que en su propio país era casi un desconocido. Es una recepción determinada quizá por la visión orteguiana, y durante mucho tiempo deudora de la obra de traducción de un solo hombre, Eugenio Ímaz; pero no por ello deja de ser lamentable que, en virtud del aislamiento histórico de nuestras letras, apenas haya encontrado eco en otros ámbitos lingüísticos, ni pueda decirse que ha contribuido al renacimiento de Dilthey en la escena filosófica actual.²⁷²

Es esta recepción en el mundo de habla hispana la que me interesa destacar pero,²⁷³ de forma particular, la transmisión de sus ideas pedagógicas a México, la cual compartirá el contexto al que refiere esta cita. Porque la pedagogía científico espiritual de Dilthey, ni la configurada por sus discípulos, resurgirá con fuerza en Alemania. Más bien, “tuvo su máximo esplendor en el panorama pedagógico español hacia mediados del siglo XX, [y] desaparecieron con la llegada de la transición y el paso a la democracia”,²⁷⁴ esto es, las condiciones políticas de nueva cuenta ejercieron una influencia directa en la transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey.

²⁷¹ H. P. Rickman, “Dilthey and the philosophy of education”, *International Review of Education*, Springer-verlag, UNESCO, vol. 8, issue 3-4, 1963, pp. 336. Traducción propia.

²⁷² Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 12.

²⁷³ En otros idiomas y para otros escenarios geográficos, Dilthey tuvo una impronta muy posterior. Por ejemplo, ya en los años sesenta, escribe Rickman: “Sin embargo, su *gran importancia como filósofo y educador en Alemania* contrasta con el descuido que ha sufrido fuera de su patria, particularmente en los países anglosajones”, H. P. Rickman, *op. cit.*, p. 336. Traducción propia.

²⁷⁴ Juan Carlos Rincón, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, p. 133

2.4.2 Ideas transmitidas y líneas para la transmisión

A partir de lo expuesto en este capítulo, las principales ideas pedagógicas de Dilthey, que se encuentran en sus textos traducidos al español, a partir de los cuales se transmiten al mundo de habla hispana, son: a) el fin de la educación no puede ser establecido con validez universal, ni puede ser reducido a una fórmula, pues este fin coincide con la teleología de toda la vida anímica, por lo anterior, b) la pedagogía ha equivocado el camino pretendiendo ser una ciencia con postulados de validez general para todos los tiempos y los pueblos, y c) la pedagogía debe ser una ciencia del espíritu, encaminarse por la fundamentación elaborada para éstas y, por congruencia con el plano histórico social, ser inductiva, d) pese a lograr autonomía como un campo de saber, mantendrá su relación con todas las ciencias del espíritu por tratar sobre un sistema cultural, la educación, que necesariamente plantea nexos con las demás ciencias. Lo espiritual (como lo cultural-humano), producto del movimiento histórico de las manifestaciones vitales que determinan al individuo y en las que él mismo se incorpora de peculiar manera, marca la necesidad de una relación estrecha entre todas las ciencias del espíritu, una interdependencia que será fructífera en la medida en que no pueda resultar un ideal de la educación en términos abstractos y universales.

Como se ha podido destacar, las ideas de Dilthey estuvieron sujetas a una serie de condiciones que posibilitaron o dificultaron su transmisión. Se pueden resaltar como posibles grandes condicionamientos para el desconocimiento de Dilthey: 1) las circunstancias históricas y editoriales (tradicción fijada por la escritura) en que se dio su pensamiento y se vio transmitido, 2) su antagonismo y relación con otras perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y hasta pedagógicas, que lo confinaron a un papel secundario, 3) siguiendo a Ortega, una supuesta dificultad en la forma de expresión de su Idea fundamental de la vida.²⁷⁵

Si bien se pueden recuperar los planos temáticos de alcance de la obra de Dilthey, el panorama intelectual de su época y la centralidad que adquieren otros posicionamientos tanto contemporáneos como posteriores, por ejemplo, el positivismo que confronta, el

²⁷⁵ Estas tres circunstancias son presentadas, aunque no sistematizadas como aquí lo hago, por Pucciarelli, pero desprecia la primera por ser determinantes en “mínima parte”, sumándose a Ortega en que no fueron situaciones “externas” las que produjeron su poca recuperación. La de mayor peso para él, será la del antagonismo con tendencias altamente dominantes. Cfr. Eugenio Pucciarelli, “Introducción a la filosofía de Dilthey”, en Wilhelm Dilthey, *La esencia de la filosofía*, pp. 7 y ss.

neokantismo, Nietzsche, Husserl y la fenomenología, y Heidegger; las circunstancias históricas y sociales, los contextos geográficos e idiomáticos, como ya se expuso, determinaron según mi perspectiva el conocimiento de su pensamiento en México. Es por ello que se sigue esta veta de análisis.

La transmisión de las ideas filosóficas y, sobre todo, pedagógicas de Dilthey para su llegada a México se va a caracterizar en su forma y temporalidad por diferentes situaciones, entre ellas:

- 1) Los momentos en que imparte su cátedra y los discípulos que adquiere. Esto constituye una primera línea transmisión de las ideas pedagógicas del autor, que se dio en el contexto de sus cátedras de pedagogía, lo que deja abierto, entonces, a la escucha de los asistentes y lo que ellos pudieron haber asumido para comunicarlo en otros escenarios o puesto en práctica, tomando en cuenta que la cátedra de pedagogía la deja en 1894, al igual que la de psicología.²⁷⁶
- 2) La obra publicada en vida. Particularmente, destacarían quienes pudieran tener acceso al texto “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” publicado en 1888, que se incorpora a sus *Escritos* hasta 1924.
- 3) Los intelectuales que por viajes a Alemania podrían haber conocido su pensamiento y su obra (destacaré en esta tesis a Ortega y Gasset y Francisco Romero), a partir de a) asistir a su cátedra, b) conocer sus textos, o bien, c) por la transmisión que sus discípulos realizan (en el terreno pedagógico un ejemplo de ello será Juan Roura Parella, quien toma clases con Eduard Spranger),
- 4) La forma en que se da a conocer su obra a partir de la edición de sus *Escritos*, lo que la hace depender de un proyecto editorial, del trabajo de los editores y de los periodos en que se realiza (en marcos históricos afectados por diversos acontecimientos). La edición de los textos sobre pedagogía (Tomo IX) se da a conocer más de dos décadas después de la muerte de Dilthey (1911), en 1934, razón por la cual va a ser posterior la traducción a cualquier otro idioma, de especial

²⁷⁶ A partir de ese momento, según Luzuriaga, las cátedras pasan a ser impartidas por Carl Stumpf y Friedrich Paulsen, importantes para la psicología alemana de la época. Cfr. Lorenzo Luzuriaga, “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 9. Hay que recordar que ya se había mencionado que Spranger ocupa su cátedra de pedagogía al jubilarse según Vilanou en “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica”.

relevancia para esta tesis, el español. Esto explica el momento histórico, avanzada ya la década de los treinta del siglo pasado, en que se da a conocer su texto sobre pedagogía y puede ser dispuesto a la lectura y traducción, al tener la fijación escrita de la tradición. Luzuriaga menciona al respecto: “de aquí lo poco conocidas que han sido ambas obras hasta ahora y la escasa repercusión que han tenido en la pedagogía contemporánea”.²⁷⁷

- 5) Las condiciones de la Alemania de los años treinta y cuarenta del siglo pasado que hace fecundo el planteamiento pero en otro contexto geográfico (con sus correspondientes situaciones sociales, políticas e históricas), primero España, y después, por el franquismo y la Guerra Civil, el exilio que conduce a los intelectuales relacionados con la obra de Dilthey a Francia, México y Argentina.

Es el segundo tercio del siglo XX, periodo que en mayor medida importa para esta tesis, en donde se identifica claramente que la concepción diltheyana de la pedagogía, aún a través de sus discípulos, estaba presente en las discusiones. Sus discípulos fueron muy importantes para la transmisión de sus ideas pedagógicas a otras latitudes y fue por ellos que se motivó en gran parte su recuperación y traducción, como se verá en el caso de Juan Roura Parella, alumno de Spranger.

En este sentido, es fundamental marcar las características y el contexto de la traducción de los textos al español siguiendo estas rutas: los traductores, los lugares de traducción, los proyectos editoriales que los respaldaron y, por supuesto, el contexto intelectual e histórico en que ello se dio. Como lo señala Colomer: “si la obra de Dilthey se desarrolla en gran parte en el siglo XIX, su influjo llena el XX”.²⁷⁸ Pero no precisamente será al interior de Alemania donde ello suceda, debido a los factores históricos y sociales que ya se han mencionado. Transitará por España y de ahí, nuevamente por condiciones sociales y políticas, particularmente gracias al exilio, que se conducirá a América.

²⁷⁷ Lorenzo Luzuriaga, “Nota preliminar”, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 7.

²⁷⁸ Eusebi Colomer, “Capítulo Quinto. Dilthey”, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, t. 3, Herder, 1990, Barcelona, p. 335.

CAPÍTULO 3

LA TRANSMISIÓN DE LAS IDEAS FILOSÓFICAS Y PEDAGÓGICAS DE DILTHEY A ESPAÑA: PERSPECTIVAS, INSTITUCIONES, PERSONAJES Y PUBLICACIONES

En este tercer capítulo se presentan momentos de transmisión de las ideas filosóficas y pedagógicas de Dilthey a España que se configuran a partir de las líneas marcadas al final del capítulo anterior, sobre todo a partir de publicaciones y autores concretos. Se ofrece un contexto amplio del ámbito intelectual español de forma que pueda comprenderse la recuperación de ideas provenientes de Alemania. Asimismo, se muestra la forma en que, por las condiciones históricas, sociales y políticas, el trabajo sobre Dilthey no tuvo un auge continuo en España en el ámbito intelectual y académico, teniendo que desplazarse con los autores en el marco del exilio provocado por la Guerra Civil (1936-1939). Esto último es lo que determinará que la recuperación sea en el contexto de proyectos editoriales de traducción (y líneas de trabajo a partir de ellos) en México y Argentina, los cuales abordaré en el siguiente capítulo.

3.1 El panorama intelectual español como contexto de *transmisión*

El panorama de España previo a la Guerra Civil puede ser retratado a partir de ciertos personajes que configuran la adopción de formas de pensamiento, la creación de instituciones, cortes generacionales y, en el plano filosófico, el trabajo en las Universidades, que marcarán linderos de reflexión y proceder filosófico. En primer lugar recupero el krausismo, por su gran y amplia relevancia.

3.1.1 El krausismo español: etapas de desarrollo

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el pensamiento español estuvo signado por la recuperación de los planteamientos del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Aún siendo desconocido en Alemania, Krause tuvo un grupo de discípulos que dieron vida a lo que se conoce como krausismo alemán;²⁷⁹ siendo ellos quienes

²⁷⁹ En Alemania su influjo no será tan fuerte como de forma posterior en España. En el caso de la pedagogía su influencia estuvo en Fröbel. Cfr. Jaime Ferreiro Alemparte, “José Ortega y Gasset y el pensamiento alemán en España”, *Glossae, Revista de historia del derecho europeo* 2 (1989-1990), Murcia, pp.143-159.

determinen el krausismo en otros contextos, como el español.²⁸⁰ Destaca, en ese sentido, el filósofo y jurista Heinrich Ahrens (1808-1864).

El primer acontecimiento krausista en España, data de 1839 cuando “el naturalista Ramón la Sagra dio una serie de conferencias en el Ateneo que fueron publicadas al año siguiente con el título *Lecciones de economía social*. En estas conferencias se menciona ya a Krause y a su discípulo Ahrens”.²⁸¹ Un segundo y de mayor relevancia fue la traducción al español realizada en 1841 por el filósofo y jurista Ruperto Navarro Zamorano (1813-1855)²⁸², del *Curso de derecho natural o de filosofía del derecho, formado con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania* de Ahrens, cuya primera edición en francés apareció en París y Bruselas en 1938. Este libro es considerado fundamental para el inicio del krausismo español, por su apego a Krause, pero en el cual se simplifican sus ideas.²⁸³ Navarro explica en el prólogo que para los años cuarenta otras naciones como Alemania, Francia e Inglaterra tienen un avance intelectual considerable en comparación con las condiciones de decadencia y atraso intelectual que la Guerra de Independencia Española (1808-1814) había dejado y que permanecieron durante años, haciendo necesario recurrir a la producción extranjera. Especialmente menciona la importancia de las obras en francés por considerarlas más accesibles en el lenguaje. “El estudio de las obras extranjeras, además de sernos en la actualidad necesario, ha de producir dentro de poco muchísima utilidad; ha de contribuir a crear lo que no existe, el carácter científico español”²⁸⁴ y poner a España al tanto de los adelantos vía la obra de Ahrens, que si bien fue publicada en francés, recupera el pensamiento alemán.

Posterior a este acontecimiento, el krausismo en España se desarrolló durante varias décadas y tuvo una presencia que rebasó claramente el intelectualismo. Para hacer un recuento sintético del proceso del krausismo español, siguiendo a Heredia Soriano, se pueden plantear las siguientes etapas:²⁸⁵

²⁸⁰ Enrique M. Ureña, “Krause, educador de la humanidad. Una biografía”, *apud.*, Antolín C. Sánchez (comp.) *Las polémicas en torno al krausismo en México (siglo XIX)*, UNAM, México, 2004, p.12.

²⁸¹ Jaime Ferreiro Alemparte, *op. cit.*, p. 149.

²⁸² José Torres Mena, *Biografía de D. Ruperto Navarro Zamorano*, Imprenta de Julián Peña, Madrid, 1856.

²⁸³ La vinculación de Sanz y Navarro con Sanz podría dar lugar al cuestionamiento sobre hasta qué punto se trata de un krauso-ahrenismo.

²⁸⁴ Ruperto Navarro, “Prólogo del traductor”, en Ahrens, *Curso de Derecho Natural o de Filosofía del Derecho*, Boix, Madrid, 1941, p. ix.

²⁸⁵ Antonio Heredia, “El krausismo español”, *Cuatro ensayos de historia de España*, Edicusa, Madrid, 1975, pp. 75-150. Edición digital autorizada para Proyecto Ensayo Hispánico y preparada por José Luis Gómez-

1. Fundación y arraigo (1854-1868).

Pese a la existencia de la traducción de Navarro, es a Julián Sanz del Río (1814-1869) al que se considera introductor y, sobre todo, desarrollador del krausismo en España. La intención inicial de Sanz era la creación de una cátedra de filosofía del derecho en la Universidad de Madrid, teniendo ya conocimiento de Krause y Ahrens –a partir de un círculo de estudio en que se trabajaron sus ideas, especialmente las que este último transmitía en sus textos, reforzando la consideración de la mediación de este último en la configuración del krausismo español. Dicha cátedra no le fue concedida pero fue designado por el ministro de Instrucción Pública para ocupar la de Historia de la Filosofía, con la condición de ir primero a recuperar lo que en otros lugares se estaba trabajando.

Fue “el primer español que sale al extranjero pensionado por el gobierno desde el Siglo de Oro”²⁸⁶ para estudiar a Ahrens, dirigiéndose por consejo de éste a la Universidad de Heidelberg en 1843, donde podría tener un panorama más amplio del pensamiento krausista.²⁸⁷ Cabe recordar que esto sucede cuando Dilthey tiene apenas diez años de vida (nace en 1833) y cuarenta antes de que dé a conocer su obra más importante en 1883. Al regreso a España, Sanz “rechaza el ofrecimiento de la cátedra de Ampliación de la Filosofía para retirarse a Illescas por espacio de nueve años para entregarse a la ardua tarea de traducción de las obras de Krause”.²⁸⁸ Posteriormente tuvo la cátedra de Historia de la Filosofía.

A Sanz del Río se deben traducciones al castellano y adaptaciones españolas de libros que fueron esenciales para la amplia difusión del krausismo, conformando con ello un krausismo específico, el español. El libro de Krause, *Ideal de la Humanidad para la vida*, traducción hecha por Sanz del Río en 1860, fue el de mayor influencia, quizá porque siendo “de fácil lectura trata problemas ético-sociales, jurídico-políticos, de filosofía de la

Martínez, 2005. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/introd.htm>>

²⁸⁶ Joaquín Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España (1944)*, en *Obras completas*, t. II, Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico, Ramón Xirau (ed.), Fundación Caja Madrid y Anthropos, Madrid y Barcelona, 1999, p. 15.

²⁸⁷ Francisco Giner de los Ríos, “En el centenario de Sanz del Río”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 31 de agosto de 1914, año 38, n° 653, pp. 225-231. Reproducido en Pablo de Azcárate. *Sanz del Río*. Madrid, Editorial Tecnos, 1969, págs. 25-36. [En línea] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/autores/sanz.htm>> Fecha de consulta: marzo de 2017. En *El exilio filosófico en América*, José Luis Abellán marca como fecha del viaje 1844.

²⁸⁸ María de los Angeles Castro Montero, *Un pedagogo krausista español. Manuel Bartolomé Cossío*, Editorial de la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 2005, p. 21.

religión, de la historia y de la estética. Por su globalidad y novedad se prestaba muy adecuadamente para motivar las preguntas que se hacía el español intelectual de entonces, descontento de la filosofía escolástica, de J. Balmes y J. Donoso Cortés”.²⁸⁹ Con la idea de una libertad religiosa, educativa, política, entre otras, el krausismo será un elemento fundamental, porque con las versiones de Sanz y siendo *ad hoc* a la sociedad de la época, fue apropiado en distintos ámbitos.

El krausismo español representó la posibilidad de un planteamiento filosófico que no atentaba con las concepciones instaladas previamente en el espíritu español. “Unamuno, en su *Sentimiento trágico de la vida*, explicará el arraigo del krausismo en España en virtud de su raíz pietista, la cual a su vez no será más, según él, que la persistencia del misticismo católico en el seno del racionalismo protestante. De ahí, concluye el rector salmantino, que no pocos pensadores católicos se hicieran krausistas”.²⁹⁰ Es importante reiterar que Krause en Alemania no es para ese momento un autor principal y su recuperación española es explicada por Joaquín Xirau, muy en sintonía con Unamuno, de la siguiente manera: “en una época en que dominaba el ambiente de la filosofía alemana el pensamiento de Hegel en las postreras discusiones de los discípulos de éste con los de Fichte y Schelling, causa la sorpresa y la admiración de muchos. [...] La situación espiritual de España lo explica, a mi entender [...] [,] fue siempre hostil a la elucubración puramente abstracta. Fue, además, siempre cristiano y aún en lo íntimo católico”.²⁹¹ El propio Sanz lo vio así: “leyendo atentamente la obra titulada *Ideal de la Humanidad* por K. Cr. F. Krause, escribía yo al paso, y sobre lo más importante de aquella, algunos resúmenes y consideraciones que, acidas a la vez del sentido del autor y de mi propio modo de pensar, concertaban a mi parecer con el carácter y necesidades morales de mi pueblo”.²⁹²

2. Apogeo y decadencia (1868-1875).

Durante este periodo, el krausismo formaba parte ineludible del pensamiento intelectual español en distintos campos, entre ellos el educativo y de forma relevante el político. Pero la recuperación de la filosofía alemana de Krause hecha por Navarro y Sanz no pasó sin ser

²⁸⁹ Rogelio García, “Krausismo, lenguaje y literatura”, en Eberhard Geisler (ed.) *España y Alemania: Interrelaciones literarias*, Iberoamericana, Madrid, 2001, p. 53.

²⁹⁰ Jaime Ferreiro Alemparte, *op. cit.*, pp. 146-147.

²⁹¹ Joaquín Xirau, *op. cit.*, p. 20.

²⁹² Julián Sanz del Río, *apud.*, Rogelio García, *op. cit.*, p.46.

criticada por dos razones principales. La primera de ellas da cuenta de la forma en que se concebía la obra de Krause en su propio contexto, además del tipo de recuperación que de su obra se hizo. En palabras de Valdecanto: “Quien desee encontrar una caricatura malintencionada de los peores estereotipos de la filosofía académica alemana puede acudir con provecho a la obra de Krause o a las desmarañadas adaptaciones de Sanz. Si el primero había heredado toda la incontinencia conceptual del idealismo alemán sin nada de su talento, el segundo ponía de su cosecha un ánimo obsecuente y un castellano ridículo, grotescamente concebido para fingir profundidad y no hacerse entender”.²⁹³ Esto último, además, tiene que ver con la segunda razón de crítica: la traducción, y que resulta de especial relevancia para esta tesis puesto que reafirma que ésta, como apropiación comprensiva, determina la transmisión del pensamiento intelectual entre contextos y en momentos precisos.

Sanz, pese a siempre presentar a Krause como autor, “a la vez afirma que en muchas cosas hay un pensamiento original suyo [...] Todo esto se vio favorecido por el olvido que Krause tenía en su propio país, en el que era y sigue siendo un desconocido,”²⁹⁴ de modo que era difícil hacer una revisión de qué constituía texto de uno u otro. Sanz mencionó que no era posible “emprender una traducción, ni literal ni libre, sino mediante la meditación y asimilación posible del pensamiento del maestro, se debía procurar una exposición tal que, conservando la idea y el enlace de la indagación en el autor tomara sin violencia la forma y frase y el carácter intelectual peculiar a nuestro pueblo”.²⁹⁵ El propio Navarro en su prólogo al texto de Ahrens escribió: “hemos aumentado la traducción con algunas notas sobre puntos de mucho interés, y hemos suprimido un capítulo y puesto otro en su lugar, sobre la religión en general [...] hemos emprendido la reforma de esta parte de su obra [...] ya también para corregir lo que este tiene, en nuestro juicio, de más inexacto,”²⁹⁶ concibiendo que la traducción se da por bien servida si ha logrado conservar el pensamiento. Esto expresa cómo el krausismo español sólo puede entenderse en el marco de la traducción, como aquella que marca linderos específicos para la transmisión. Aunado a las dos críticas anteriores, se encuentra por un lado la raigambre religiosa que asumirá Sanz y la

²⁹³ Antonio Valdecanto *apud.* Nayelli Castro, “La representación de la ‘tradición filosófica alemana’ en sus traducciones al español: Una mirada paratextual”, *Mutatis Mutandis*, vol. 5, n° 1, 2012, p. 7, n. 2.

²⁹⁴ Rogelio García, *op. cit.*, p.46.

²⁹⁵ Sanz del Río, *apud.*, Rogelio García, *op. cit.*, p. 51.

²⁹⁶ Ruperto Navarro, *op. cit.*, p. xi.

concepción de la doctrina krausista como religión, pues el propio Sanz escribió que se trataba de: “un sistema que tan esencial y radicalmente trata la ciencia y la vida misma, que puede llamársele Religión (lo cual yo reconozco con pleno asentimiento)”.²⁹⁷

La muerte de Sanz en el 1869 representó un gran parte aguas para la decadencia, por lo menos de la forma que con él adquirió el krausismo. Además, si bien el krausismo tuvo incidencia en la política, no logró los cometidos democráticos, pues hay que recordar que la Primera República Española se proclama en febrero de 1873 y termina en enero de 1874. Y durante la restauración de la monarquía borbónica con Alfonso XII, hijo de Isabel II, hubo muchas disposiciones aplicables a la vida universitaria, como el decreto de 1875 que anulaba la libertad de enseñanza,²⁹⁸ decisión que determina la separación de funciones y destierro de intelectuales madrileños como Francisco Giner de los Ríos de quien hablaré en el siguiente apartado.

Ahora bien, pese a que la versión que Sanz hace de Krause fue criticada, queda claro que instauró un posicionamiento, más en el sentido de una actitud, que permitía, independientemente o lejos de un contenido doctrinal, pensar las problemáticas propias del entorno personal y social. Y esto permaneció durante mucho tiempo más.

El krausismo no fue sólo un sistema filosófico, un conjunto de principios doctrinales, de métodos y soluciones para el tratamiento de los grandes problemas. Fue más bien una disciplina, una actitud integral de la vida. *A ninguna idea se oponía si era sincera y claramente pensada.* Abominaba sólo los restos opacos y anquilosados de la escolástica decadente dominante en casi todos los centros de educación y les oponía la libertad de investigación, la gozosa preocupación por los problemas y las realidades vivas. Muchos de los elementos de aquel círculo [de asistentes a la cátedra de Sanz] no aceptaban el krausismo en su contenido doctrinal y el número de los discrepantes fue cada día más numeroso. *Su espíritu, empero –el método, la actitud, la libertad de pensamiento y de investigación– era aceptado por todos.* En ese sentido puede decirse que todos los hombres de la España moderna pertenecen en una y otra forma al “krausismo”.²⁹⁹

Uno de los ámbitos donde precisamente este talante quedó arraigado fue la educación. Según Soriano: “los méritos contraídos por los krausistas en el terreno de la enseñanza y de

²⁹⁷ María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 25. En este texto puede leerse ampliamente la discusión sobre el asunto religioso, las críticas recibidas por Sanz al respecto y las complicaciones con la Iglesia Católica, por ejemplo, al ser incluido el libro *Ideal de la humanidad* en el listado de prohibidos.

²⁹⁸ Cfr. Francisco Giner de los Ríos. “correspondencia”, texto incluido como apéndice en Antonio Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus, 1973, pp. 697-702. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] < <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/textos/giner-carta.htm> >

²⁹⁹ Joaquín Xirau, *op. cit.*, p. 17. Cursivas mías.

la educación [principalmente popular y de las mujeres] nadie puede lícitamente desconocerlos. Y tal vez sea éste —el lado pedagógico— el único aspecto del krausismo ante el cual, sin titubeos y sin ningún género de escrúpulos, tengamos todos que inclinar con respeto la cabeza”³⁰⁰.

3. Transformación y consolidación institucionista (1875-1881).

En el transcurso de restauración monárquica (1875-1885) fue fundada la Institución Libre de Enseñanza (ILE), concretamente en el 76, en donde los principios krausistas se consolidan en la educación, particularmente con los trabajos de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), siendo ya denominado “krauso-institucionismo”. La forma del krausismo para esta época ya no fue la de Sanz, aunque sus obras se siguieron recuperando. Con Giner adquiere un talante distinto, menos dogmático y más flexible: “liquida el krausismo como filosofía especulativa para convertirlo, redivivo en racionalismo pragmático, en un estilo de vida”³⁰¹. Es aquí en donde con mayor énfasis se denota la apertura que planteó como actitud, ya que se comenzaron a trabajar distintas perspectivas por miembros de la ILE. En el siguiente apartado se profundizará en la ILE por ser una institución importante para el plano pedagógico.

4. Expansión y fecundidad institucionista (1881-1936).

En ánimos de contextualizar esta etapa, de 1885 a 1931 en el panorama político español siguió la monarquía, teniendo un periodo de dictadura con el Golpe de Estado de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y finalmente, se da la proclamación de la Segunda República en 1931, exiliándose Alfonso XIII, y llegando en 1936 lamentablemente a la Guerra Civil.

Para este periodo los trabajos de la ILE y lo que ésta propició, marcó los linderos de la reflexión. En ese sentido, se habla ya incluso de la época con la denominación “institucionista” —por sobre la de krausista. El institucionismo desde mediados del siglo XIX empieza a forjarse en el plano político “como una cultura política liberal que bebió de dos fuentes principalmente, el idealismo krausista y el positivismo. [...] sus ideas fuerza se articulan en torno a los conceptos de progreso, libertad, derecho, armonía, evolución y ley. A lo largo de los años se fue configurando como una cultura plural, de carácter reformista,

³⁰⁰ Antonio Heredia, *op. cit.*, 1975, pp. 75-150.

³⁰¹ Cacho Viú, *apud.* María de los Angeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 35.

que apostaba por la democracia representativa, evolucionista y progresiva, como instrumento de vertebración de la sociedad”³⁰². Una de sus principales apuestas será por un Estado laico que impactará en el plano educativo al cuestionar ampliamente la relación Iglesia-religión y educación.³⁰³

En la ILE se formaron una gran cantidad de intelectuales, y otros más se vincularon por vía de Giner de los Ríos, haciendo que gran parte de la intelectualidad de la época estuviera de una u otra manera relacionada con ella. A continuación se mencionan tres generaciones de entre las que hay que resaltar, por el interés de este trabajo a Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), José Ortega y Gasset (1883-1955) y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), que aparecerán en el desarrollo de este capítulo y el siguiente.

Primera promoción: Son fundamentalmente los hombres congregados de un modo u otro en torno a Giner después de su vuelta a la Universidad en 1881, tras la expulsión de 1875, entre ellos: *Manuel Bartolomé Cossío*, Joaquín Costa, Leopoldo Alas (Clarín), Alfredo Calderón, Eduardo Soler, Jacinto Messia, Adolfo Posada, Pedro Dorado Montero, Aniceto Sela, Rafael Altamira, etc.

Segunda promoción: Son ya los que Giner denominaba sus “hijos”: Julián Besteiro, Pedro Corominas, José Manuel Pedregal, Martín Navarro Flores, Bernaldo de Quirós, Manuel y Antonio Machado, Domingo Barnés, José Castillejo, Luis de Zulueta, Fernando de los Ríos, etcétera.

Tercera promoción: Los nacidos entre 1880 y 1890, que son reconocidos como los “nietos” de Giner; suelen mencionarse entre los más destacados a José Pijoán, Juan Ramón Jiménez, Francisco Ribera Pastor, *José Ortega y Gasset*, Américo Castro, Gregorio Marañón, Manuel García Morente, *Lorenzo Luzuriaga*, Alberto Jiménez Fraud, etc.³⁰⁴

Tal cantidad de personajes articulados a la ILE expresa un proyecto sostenido y que va a conducir a un desarrollo importante en el pensamiento.

5. Emigración [exilio]³⁰⁵ y silencio interior (1939-1975).

Durante el periodo de 1936 a 1939, la Guerra Civil supuso una suspensión del trabajo académico, por lo menos de manera abierta y sistemática como se había realizado hasta ese

³⁰² Jorge de Hoyos Puente, “La cultura institucionalista en el exilio: la quiebra de un proyecto liberal”, en Antolín Sánchez Cuervo (ed.) *Liberalismo y Socialismo. Cultura y pensamiento político del exilio español de 1939*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2017.

³⁰³ Cfr. Francisco Giner de los Ríos, “La enseñanza confesional y la escuela”, *Ensayos sobre educación*, Losada, Buenos Aires, 1945, pp.56-65; y María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, 2005.

³⁰⁴ Elías Díaz, *apud*. Antonio Heredia, *op. cit.*. Cursivas mías.

³⁰⁵ Si bien Heredia lo trata como emigración, yo lo asumo como exilio por las condiciones en que se dio. Para diferenciar emigración de exilio confróntese: María Ángeles Sallé (coord.) *La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro*, Fundación directa, Gobierno de España, Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009.

momento. Heredia, en ese sentido, no marca ninguna etapa de desarrollo del krausismo, puesto que no fue posible, y marca que del 39 en adelante su expresión se dio fuera de España gracias a los intelectuales formados en ese ideario.

El krausismo va a constituir un gran bagaje intelectual, al extenderse su influjo toda la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Esto refleja que la relación entre el pensamiento filosófico alemán y español tiene momentos previos al que se pretende señalar en el siglo XX, por vía de la traducción y, por ende, la producción bibliográfica que circula, así como por los viajes a los centros intelectuales exteriores. No obstante, las vetas de relación por mucho tiempo fueron determinadas por un autor (Krause) y sus discípulos, establecidas desde el derecho y la incipiente filosofía en el panorama de recepción.

Como puede advertirse, entonces, el krausismo español fue un escenario propicio para la acogida de la filosofía alemana, y también en que fue relacionada con lo educativo y lo pedagógico. Este espíritu de la época de apertura intelectual bien podría haber sentado el precedente para una posterior recepción de las ideas pedagógicas diltheyanas, considerando los momentos históricos. No obstante, ello se dará a cuenta gotas y no en relación con los planteamientos religiosos y morales en que se situaba la recuperación del krausismo de Sanz, como tampoco de la versión del krausismo español posterior más inmediata.

3.1.2 La Institución Libre de Enseñanza

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) se funda en Madrid en 1876, siete años después de la muerte de Sanz del Río y siete antes de la publicación más importante de Dilthey (1883). Tiene como antecedente la Escuela Modelo de Alexis Sluys, profesor de la Universidad Libre, en Bruselas.³⁰⁶ Inicia como una institución de estudios superiores (aunque no pudo colocarse como nombre Universidad o Instituto para señalarlo, ya que no era permitido por ser privada), pero pronto incorpora la enseñanza primaria, encontrando en ella la vía para el cambio en la educación nacional. En palabras de Cossío: “En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto bien pronto que una reforma educativa profunda no puede

³⁰⁶ Cfr. Buenaventura Delgado, “El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República”, *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, n° 210, abril-junio, 1998, pp. 289 y ss.

cimentarse sino en la escuela primaria. Inauguróse, pues, en 1878, una escuela inspirada en las ideas y métodos que en aquella época pugnaban en otros países”.³⁰⁷

En sus Estatutos, que datan del 31 de mayo de 1876, se declara: “completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas”.³⁰⁸ Esa apertura hizo que, como ya mencioné, el llamado krausismo español fuera referido como “krauso-institucionismo” y posteriormente como “institucionismo”, pues si bien se reconoce la vinculación con el krausismo, el desarrollo que tendrá ya no será homogéneo o deudor de un solo grupo de autores, sino más bien en una amplia recuperación de posiciones.

En la ILE, se publicó un *Boletín*, “órgano difusor de las innovaciones, tanto de institucionistas como de los profesores extranjeros que colaboran directamente y de aquellos pensadores cuyas obras son traducidas para ser propagadas en España”.³⁰⁹ Este *Boletín de la ILE* constituye un elemento importante en la difusión del pensamiento extranjero, no sólo el alemán. Pero será aquí en donde se tenga noticia de Dilthey por el propio Giner. Comenzando su publicación en 1877 y culminando en 1936, el *Boletín* reflejaba una las características de la propia ILE, el “universalismo” manteniendo un intercambio con “las revistas afines más prestigiosas del extranjero y nombrando profesores honoris causa a determinadas personalidades de prestigio mundial: Darwin, Tyndall, Berthelot, Dozy y los krausistas Roeder y Tiberghien, más el conde Terenzio Mamiani, Andrade Corvo, Herbert Spencer, etc”.³¹⁰

Con respecto de la pedagogía, que aquí interesa, es importante hablar de la ILE como institución educativa fundamental para la época, pero también por la forma en que posibilita el desarrollo de una producción académica. La ILE, sin lugar a dudas, llevó al krausismo al plano pedagógico, a partir principalmente de Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío, bajo la intención de regeneración nacional. Fueron estos dos autores

³⁰⁷ Manuel Bartolomé Cossío, *apud.*, María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 54.

³⁰⁸ ILE, “Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza”, en Antonio Jiménez-Landi, *op. cit.*

³⁰⁹ María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, pp. 46-47.

³¹⁰ Antonio Jiménez Landi, en María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 47.

precisamente los que aparecerán como los primeros que tendrán un trabajo sobre Dilthey en España. La centralidad de Giner para la educación y la pedagogía a partir de la posición que asume para el krausismo y dentro de la ILE es innegable. Giner va a ser uno de los más importantes representantes y un referente para identificar las generaciones de políticos, pensadores y pedagogos formados en la época. Será Giner quien instaure formas distintas de llevar a cabo las lecciones y, con ello, de concebir la relación maestro-alumno, como punto esencial de la educación:

Sus lecciones son atípicas: nada de clase magistral al estilo consabido, sólo los libros esenciales, las notas del alumno, sus reflexiones personales nacidas al calor del discurrir, del intercambiar ideas con el maestro. Enseñar a pensar, a suscitar en la conciencia individual el propio juicio son las tareas que se impone el maestro. Estos métodos pedagógicos serán uno de los pilares de la renovación institucionista. No se limita a las paredes de u aula para desarrollar su labor: una conversación informal, una tertulia, un paseo, procedimientos que ya comienzan a cobrar una importancia decisiva en el modo krausista de fomentar la comunión íntima con los alumnos. Sus clases dominicales son el punto de encuentro de estudiantes brillantes [...].³¹¹

Uno de esos alumnos será Manuel B. Cossío, quien asumirá una relación con Giner muy cercana, que rebasaría la de maestro-alumno a ser casi la de padre-hijo. Cossío conservó del krausismo, como su maestro, las siguientes “orientaciones capitales: la aspiración a la unidad y la rigurosa severidad de las deducciones y los enlaces, la inclinación decidida hacia los problemas prácticos –jurídicos, pedagógicos, morales, religiosos...– y sobre todo –corregida y acentuada– una actitud resueltamente antiintelectualista”.³¹² Giner y Cossío, en conjunto, “prestaron una decidida atención a la educación como elemento civilizador y cultural, postulando la *formación integral* de la persona”.³¹³

La perspectiva de la educación estaba asentada en relación con el compromiso del Estado. Cossío, en ese sentido, siempre estuvo en vinculación con proyectos de largo alcance y promovidos desde instancias políticas. Menciona:

En 1882 la agitación de las ideas pedagógicas producida en el país por la propaganda de los principios, métodos y procedimientos de la *Institución Libre de Enseñanza*, discutidos calurosamente en el primer Congreso Nacional Pedagógico de 1882, ejerció cierto influjo sobre el partido liberal que, en el poder entonces, creó el *Patronato General* de las escuelas de párvulos y el *Curso normal* para preparar a

³¹¹ María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, pp. 36-37.

³¹² Joaquín Xirau, *op. cit.*, p. 78.

³¹³ Ángel Casado, “Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de pedagogía*”, *Bajo Palabra*, Revista de filosofía, II época, n° 6, 2011, p. 54.

las maestras de dichas escuelas. Creó también el *Museo Pedagógico* y reorganizó por completo la *Escuela Normal Central de Maestras*.³¹⁴

Cossío estará al frente del Museo hasta 1929, el cual fue concebido “centro oficial destinado a subsanar científica y técnicamente la desordenada situación de los maestros y todo lo referente a la enseñanza primaria y la pedagogía”.³¹⁵ Además, durante la Segunda República en el periodo de Manuel Azaña Díaz como presidente del Consejo de Ministros de 1931 a 1933, se inician las misiones pedagógicas³¹⁶ de la mano de Cossío, dado que uno de los problemas presentes en España era el analfabetismo. El “denominador común a todos los representantes del movimiento renovador es la convicción de que el problema de España es un problema de educación”,³¹⁷ centrando su atención en la escuela como una institución necesaria de ser modificada, y buscando “un ideal armonioso, que integraba la educación intelectual, física, estética, religiosa (respeto a las creencias), y todas estas dimensiones en el sentido de una educación moral que formase seres humanos íntegros”.³¹⁸

Los integrantes de la ILE consideraron más importante entrarle a la acción educativa que a la teoría:

Para ellos [los impulsores de la ILE], dada la situación de España en su tiempo, lo urgente era la actividad educativa, más que la teoría pedagógica. [...] Pero antes conviene señalar el origen o la fuente de esas ideas, que a nuestro juicio se pueden reducir a tres: En primer lugar, la filosofía idealista alemana, a través de Krause, Sanz del Río y Giner, que acentúa el carácter integral y armónico de la vida y de la educación espiritual. En segundo lugar, el carácter liberal, humanista de la educación inglesa, recogido en las visitas a las instituciones británicas, que realza el aspecto humano, tolerante y vital en la actividad educativa. En tercer lugar, el sentido ético de la mejor tradición filosófica española, representada sobre todo por el estoicismo senequista y que se manifiesta en el rigor y la austeridad en la conducta. Al lado de estas influencias ideales generales, hay que señalar las propiamente pedagógicas, que proceden esencialmente de [Comenio], Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quien a su vez fue influido por la filosofía de Krause.³¹⁹

³¹⁴ Manuel Bartolomé Cossío, *apud.*, María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 155.

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 155-156. En este libro se ofrece todo un capítulo a propósito del Museo Pedagógico en donde se explica la forma de museo que adquiere este centro eminentemente de investigación y enseñanza, el tipo de objetos que se tenían en exposición y la biblioteca.

³¹⁶ Para conocer más sobre estas misiones, sus antecedentes, planteamiento, actividades, etc., *Cfr. Ibid.*

³¹⁷ Joaquín Xirau, *op. cit.*, p. 14.

³¹⁸ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 56.

³¹⁹ Lorenzo Luzuriaga. “Las ideas de la Institución”. *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1957, pp. 139-156. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/luzuriaga.htm>> Para profundizar en aspectos que se retoman en la ILE de estos autores, a partir específicamente de Cossío, *Cfr.* María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*

Paradójicamente quizá, esto se da porque “el renacimiento de la educación y de la pedagogía tiene el mismo origen: en los profesores krausistas, que a partir del año 70 difundieron entre nosotros la pedagogía europea y crearon una propia, y de los que los más relevantes son D. Francisco Giner y D. Manuel B. Cossío. En una u otra forma, la pedagogía y la educación española más serias proceden de este movimiento”.³²⁰ Esto es, dicha difusión implicó la puesta a disposición de las teorizaciones y reflexiones de autores sobre la práctica educativa, permitiendo que la pedagogía como disciplina fuera en avance.

En ese sentido, con este posicionamiento y recuperación de autores para quienes predomina el aspecto práctico de la educación, se configuró un planteamiento activo, donde los alumnos fueron concebidos como los principales actores del proceso, se practicó la coeducación (de mujeres y hombres) y se contó con actividades que vinculaban a la institución con su contexto social exterior, por ejemplo, con excursiones o colonias de vacaciones.³²¹ Además, como se notará más adelante, serán integrantes de algunas de las promociones de la ILE a quienes debemos una recuperación teórica fundamental para el desarrollo de la propia pedagogía (y de la obra pedagógica de Dilthey, como en el caso de Luzuriaga).

A la ILE le tocó el periodo de paz de la Segunda República y el inicio del conflicto, esto es, de abril de 1931 al 36 en que cierra sus puertas,³²² dando comienzo ese año la Guerra Civil Española que se extenderá hasta abril de 1939 cuando inicia la dictadura franquista. En paralelo a la ILE, se tiene que ubicar el plano intelectual filosófico, ya que las posibilidades de recuperación de las ideas de autores alemanes, incluido Dilthey, recayeron sobre todo ahí.

3.1.3 Las generaciones intelectuales del 98 y el 14

En relación con lo que aquí interesa es importante resaltar dos generaciones intelectuales que marcaron concepciones y formas de escritura distintas: la del 98 y la del 14. La

³²⁰ Lorenzo Luzuriaga, “El estudio universitario de la pedagogía”, *Revista de Pedagogía*, n° 50, febrero 1926, p. 273., *apud.*, Ángel Casado, *op. cit.*, p. 57.

³²¹ *Cfr.* María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, 2005.

³²² Para conocer la apreciación que de la ILE hubo durante el periodo franquista, puede verse el fragmento de: Francisca Montilla, “Ateísmo”, *Historia de la educación*, Gráficas Andrés Martín, Valladolid, 1961, pp. 291-292. “Se trata del texto oficial en las escuelas de magisterio”. “Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional O. M. de 30 de junio 1958 (B. O. del E. 9-8-58)” [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/ejemplo1.htm>>

generación del 98 adquiere su nombre por las condiciones morales y sociales en que se vio inmersa España con la derrota de la llamada Guerra hispano-estadounidense de 1898, en la cual perdió a Puerto Rico, Cuba y Filipinas, además, por una forma de escritura considerada modernista, de talante crítico y pesimista. Esta generación incluye intelectuales de distintos ámbitos, principalmente literatos, entre los que se encuentran: Pío Baroja (1872-1956), Ramiro de Maetzu (1874-1936) y José Martínez “Azorín” (1873- 1967) conocidos como el grupo de los tres, con una escritura crítica y de izquierda; también están contemplados Ramón del Valle Inclán (1866-1936), Manuel Machado (1874-1947) y Antonio Machado (1875-1939).

De manera importante, se concibe dentro de esta generación a Miguel de Unamuno (1864-1936), “cuya inquietud le llevó a leer a Hegel, Spencer, Carlyle, Kierkegaard, Schopenhauer y Bergson de modo eminente. Unamuno *tradujo* a todos ellos para elaborar una filosofía propia que sirvió de incentivo a los intelectuales y pensadores que vinieron detrás de él”.³²³ Para esta generación, los autores mencionados, así como Nietzsche, fueron una impronta muy fuerte. De ahí que la recupere para situar la forma en que hubo contacto con la filosofía alemana, francesa e inglesa. En particular, destaco el caso de Nietzsche, ya que, como he mencionado, se concibe que en el propio contexto alemán y en el exterior, eclipsa a Dilthey. De hecho, la primera traducción de *Así habló Zaratustra* al castellano se realizó desde 1900.³²⁴ La obra de Dilthey no pudo contar con la misma suerte por todo lo ya planteado hasta aquí.

La generación del 14, por su parte, es llamada así por la fecha de aparición de los ensayos *Meditaciones del Quijote*, de José Ortega y Gasset. El texto provocó un gran revuelo al ser una declaración y posicionamiento sobre varios aspectos, entre ellos, las circunstancias españolas y una expresión de lo que para el autor es la filosofía sin erudición. Es en ese texto en donde aparece una de las frases más importantes en el pensamiento orteguiano: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”.³²⁵ Además, la denominación de la generación puede provenir de la Liga de Educación Política Española organizada por Ortega en 1913 y presentada formalmente en 1914, la cual

³²³ José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, FCE, México, 1998, p. 13.
Cursivas más para resaltar la traducción como vía de recuperación.

³²⁴ Cfr. Jaime Ferreira Alemparte, *op. cit.*, pp.143-159.

³²⁵ José Ortega y Gasset, “Meditaciones del Quijote (1914)”, en *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. 1 (1902-1916), 7ª ed., Revista de Occidente, Madrid, 1966, p.322.

intentaba un análisis de la situación española desde distintos ámbitos. Para Ortega, educar era la instancia a partir de la cual se podría lograr que España se posicionara intelectualmente en Europa. De ahí que ésta era una de las principales encomiendas de la Liga. A ésta pertenecieron muchos intelectuales, tanto de la generación del 98 como propiamente de la del 14. Aquí las palabras de Ortega sobre la Liga:

Reunidos en una agrupación de enérgica solidaridad que lleva este nombre, pensamos unos cuantos españoles emprender una serie de trabajos destinados a investigar la realidad de la vida patria, a proponer soluciones eficaces y minuciosamente tratadas para los problemas añejos de nuestra historia, a defender, por medio de una crítica atenta y sin compromisos, cuanto va surgiendo en nuestro país con caracteres de aspirante vitalidad contra las asechanzas que mueven en derredor todas las cosas muertas o moribundas. [...] *Para nosotros, por tanto, es lo primero fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas.*³²⁶

La educación política debía estar planteada desde el liberalismo. Así lo declara Ortega, provocando una gran incomodidad entre los asistentes pese a que no intentó formar un partido político.

Además del posicionamiento político y educativo público, esta generación trajo consigo en un primer momento una recuperación del neokantismo en que “va a inspirarse no sólo Ortega y Gasset, lo que es suficientemente conocido, sino personajes tan influyentes como Julián Besteiro, Fernando de los Ríos [posterior Ministro de Instrucción Pública], Manuel García Morente o María de Maeztu”.³²⁷ Tanto Ortega como Morente (1886-1942), por ejemplo, tendrán acercamientos a la Escuela de Marburgo, conociendo los planteamientos de Hermann Cohen (1842-1918) y Paul Natorp (1854-1924).

Ortega realiza viajes a Alemania que van a ser determinantes de su pensamiento, el primero en 1905, llegando a Leipzig y desplazándose después a Berlín, donde concibe la necesidad de renovar el pensamiento español estancado gracias a la generación anterior. Como lo plantea José María Carrascal en la *Autobiografía apócrifa* de Ortega, “el futuro a principios del siglo XX era Alemania, que en cincuenta años se había convertido en potencia europea, es decir, mundial, gracias a un esfuerzo titánico de sus gobernantes,

³²⁶ José Ortega y Gasset, “Prospecto de la «Liga de Educación Política Española»” en “Vieja y nueva política (conferencia dada en el Teatro de la Comedia el 23 de marzo de 1914)”, *Ibid.*, p.300 y 302. Cursivas en el original.

³²⁷ José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América*, p. 14.

científicos, pensadores y artistas. De Alemania empezaban a venir no sólo las últimas máquinas, sino también las últimas ideas que era lo que realmente me interesaba”.³²⁸

Ortega empezó a reconocer en el pensamiento alemán la forma de renovación del español, pero no por un mero traslado, sino por las elaboraciones que a partir de él se podían hacer para estar al nivel de sus discusiones. Como lo plantea Jaime Ferreiro, se trató del “milagro cultural alemán de la época moderna en el solar ibérico”.³²⁹ Más específicamente, para Ortega la vía era Immanuel Kant (1724-1804). Durante el segundo viaje en 1907, pudo profundizar en el pensamiento neokantiano de la Escuela de Marburgo y, en 1911, año de la muerte de Dilthey, nuevamente en Marburgo, advierte el pensamiento de Bergson y Husserl. Por esta aproximación de Ortega a Kant y la influencia que ejercerá en sus discípulos, García Morente (1886-1942) “además de haber escrito una obra excelente sobre la filosofía de Kant, *tradujo* magistralmente, entre otras muchas obras alemanas, las tres *Críticas*”.³³⁰

En un segundo momento, articulado con lo que representó todavía para esta generación la del 98, y para Ortega en especial Unamuno y las polémicas con él,³³¹ el neokantismo así como el positivismo fueron posicionamientos contra los que de forma general se ubicó la filosofía española. Esto sucedió a partir de la última década del siglo XIX y primeras del XX, ya que “el positivismo filosófico comenzó a entrar en España a partir de la década de 1870. Inicialmente predominaron las ideas de Comte y de Littré, pero pronto se impuso el cientificismo británico de Bentham, Mill, Darwin y Spencer”.³³² Contextualmente, también es importante situar la forma en que la generación del 14 estará signada por el estallido de la Primera Guerra Mundial que volcará las reflexiones hacia sus repercusiones en distintos planos.

En 1916 es importante resaltar que Ortega presenció las conferencias que Bergson estuvo dando en España, momento en que se encontraba trabajando sobre Psicología y Fenomenología para su propia filosofía, alejándose de alguna manera del neokantismo.

³²⁸ José Ma. Carrascal, *José Ortega y Gasset. Autobiografía apócrifa*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2010, p.53.

³²⁹ Jaime Ferreiro Alemparte, *op. cit.*, p. 143.

³³⁰ Jaime Ferreiro Alemparte, *op. cit.*, p. 153. Las últimas cursivas son del original, las intermedias son mías para resaltar la vía de la traducción para la transmisión.

³³¹ Tanto en este momento como de forma posterior. *Cfr.* Antonio Martín Puerta, *Ortega y Unamuno en la España de Franco. El debate intelectual durante los años cuarenta y cincuenta*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2009.

³³² Buenaventura Delgado, *op. cit.*, p.287

Sobre los aspectos que conciernen más a posicionamientos filosóficos, es necesario detenerme en las universidades de Madrid y de Barcelona, lo que desarrollo a continuación.

3.1.4 Dos escuelas filosóficas: Madrid y Barcelona

El horizonte filosófico se puede contextualizar a partir de dos escuelas con tradiciones de pensamiento distintas: la de Madrid y la de Barcelona. En palabras de José Gaos, esto se explica porque: “sólo en las universidades de Madrid y Barcelona se podía hacer carrera completa de Filosofía, fundamental razón para que se pueda hablar de una escuela filosófica de Madrid y otra de Barcelona”.³³³ A estas escuelas, de contextos universitarios, pertenecieron los filósofos que recuperaron a Dilthey y que llegaron a México a partir del exilio.

En la Universidad Central, “La Facultad [de Filosofía y Letras] no tenía salidas profesionales como Derecho o Farmacia y se consideraba un reducto relativamente femenino (Marías, 2008: 89): después de la introducción de los estudios de Pedagogía, las mujeres constituían los dos tercios de la Facultad”.³³⁴ Los estudios en filosofía fueron de una raigambre fundamental, pues la llamada Escuela de Madrid tuvo lugar en el contexto de una reforma educativa de la Segunda República y el proyecto de autonomía universitaria. La Escuela de Madrid va a tener como figura principal a Ortega y sus seguidores durante el periodo comprendido entre 1933 y 1936. Desde 1910 Ortega gana la cátedra de Metafísica de la Universidad Central donde, de asumir el neokantismo, como ya mencioné, pasa paulatinamente a la conformación de su circunstancialismo, siendo expresada su máxima en 1914 en el texto que da origen a la generación ya abordada.

Ortega fue ganando adhesión filosófica para su doctrina a algunos de los profesores que se fueron incorporando como catedráticos a la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Entre ellos Manuel García Morente (1912), Xavier Zubiri (1926), José Gaos (1933), a los que se uniría en calidad de profesora auxiliar María Zambrano; en torno a este núcleo central hay que situar a Luis Recaséns Siches, Lorenzo Luzuriaga, José M. Gallegos Rocafull y Francisco Carmona

³³³ José Gaos, “Los transterrados españoles de la filosofía en México”, *Filosofía y Letras*, n° 36, México, oct-dic, 1949, *apud.*, José Luis Abellán, *op. cit.*, p. 17.

³³⁴ José Luis Moreno Pestaña, “Los usos del concepto de generación en la filosofía española de los años 1940: racionalizaciones biográficas, trayectorias académicas y tradiciones teóricas”, *Dáimon*, Revista Internacional de Filosofía, n° 53, 2011, p. 123.

Nenclares, junto a otros que por afinidad o discipulaje siguieron las orientaciones del maestro: Manuel Granell, Julián Marías, Antonio Rodríguez Huéscar,...³³⁵

La influencia de Ortega se dio en Madrid con sus más cercanos,³³⁶ pero también fue mucho más allá gracias a sus libros y obra filosófica en general, de manera que “podemos detectar su huella en pensadores que se hallaban muy lejos de sus coordenadas filosóficas [incluso de una escuela distinta]: Joaquín Xirau, Eduardo Nicol, J. Ferrater Mora, Eugenio Ímaz, entre otros”.³³⁷ Las características de las huellas tendrían que ser discernidas para comprender el tipo de recuperación que se realice de Ortega. No obstante, conviene señalar que de entre el círculo de discípulos, o quienes eventualmente se consideran dentro de su radio, están figuras importantes para el trabajo de esta tesis: José Gaos, Lorenzo Luzuriaga y Eugenio Ímaz.

Además, la propia Escuela de Madrid “tomó ramificaciones importantes dentro del ámbito universitario, como fue la cátedra de Filosofía del Derecho de Luis Recasens Siches, pero, sobre todo –y esto es de especial interés para nosotros– la puesta en marcha de la Sección de Pedagogía, creada por decreto de 27 de enero de 1932. Allí se integrará muy pronto Lorenzo Luzuriaga con su cátedra de Pedagogía, incorporándose así a la Escuela de Madrid”.³³⁸

Por su parte, la Universidad de Barcelona era centro cultural del catalanismo³³⁹ y la llamada Escuela de Barcelona es una expresión acuñada por Eduardo Nicol para hacer frente a la filosófica de Madrid.³⁴⁰ Pero esto presenta dificultades para hablarse de escuela en el mismo sentido que en el caso anterior, pues: “no tiene maestro, ni puede fijársela una fecha de constitución, careciendo de una unidad de doctrina que hace difícil precisar quiénes pertenecen a ella”.³⁴¹ Alude más bien a una serie de intelectuales que desde Barcelona compartieron un estilo, una forma de filosofía que en cada caso adquiere una

³³⁵ José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América*, p. 15.

³³⁶ Cfr. José Luis Moreno Pestaña, *op. cit.*, pp. 117-143. En este texto puede apreciarse la forma en que se conducían los estudios de filosofía en torno a Ortega, la figura de Morente en la enseñanza de la filosofía y para el acceso a Ortega, etc. Se habla principalmente de la formación de Marías y de Gaos.

³³⁷ José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América*, p. 16.

³³⁸ José Luis Abellán, “Prólogo”, en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.) *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Ediciones Idea, España, 2007, p.11.

³³⁹ Cfr. Asención H. de León-Portilla, “Presencia española en la U.N.A.M.: rasgos generales”, en José Luis Abellán y Antonio Monclús (coords.) *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. II. El pensamiento en el exilio*, Anthopos, Barcelona, 1989.

³⁴⁰ José Luis Abellán, “El ciclo del exilio”, *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez* (Filosofía, Ética, Estética y Política), Gabriel Vargas Lozano (ed.), Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, p. 31.

³⁴¹ José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, p. 17.

dimensión particular. Entre los que pertenecieron a esta Escuela están: “Jaume Serra Hunter, Joaquín Xirau, Juan Roura Parella, Eduardo Nicol, Domingo Casanovas, José Ferrater Mora”.³⁴² Para esta tesis particularmente interesan Xirau y Roura Parella; las razones se expondrán más adelante.

La relación entre las escuelas no va a ser directa ni homogénea. Así como “sabemos que Joaquín Xirau siguió un curso de doctorado con Ortega en Madrid, y, aunque él era catalán, se dejó impregnar de las enseñanzas del maestro, hasta el punto de hacer de la pedagogía uno de los *leitmotiv* de su pensamiento. [Y] En Barcelona fundará una *Revista de Psicología y Psicotecnia* (1933) y un *Seminario de Pedagogía*; todo ello dentro del Instituto Psicotécnico de la Universidad de Barcelona”³⁴³. Xirau además, fue un actor fundamental en la reforma de la universidad española durante la República, él fue quien “desarrolló la experiencia piloto de la autonomía universitaria desde el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona”³⁴⁴, siendo seguidor de los planteamientos de Giner y de Cossío (sobre quien publica un libro en el exilio en México).

Sobre la relación entre ambas escuelas, también habrá quienes reconozcan el desconocimiento mutuo, como lo dice Nicol: “La verdad de los hechos es que algunos de nosotros, creo que la mayoría, ignorábamos a Ortega casi con la misma integral naturalidad con que él ignoraba nuestra tradición”.³⁴⁵ Pero llegará el momento en que si bien no trabajen desde los planteamientos de Ortega, no se desconocerán los integrantes de ambas escuelas, sobre todo por los contextos que en el exilio los harán encontrarse.

3.2 La recuperación filosófica y pedagógica de Dilthey: indicios de *transmisión*

El trabajo sobre Dilthey en España, después de lo tratado hasta aquí, puede entenderse a partir de ciertos personajes importantes y, por supuesto, en relación con momentos históricos específicos que lo permitieron. Como expongo, serán sólo algunos indicios de Dilthey los que podemos encontrar, sin embargo, pese a ser pocos registros, dan cuenta ya

³⁴² *Ibid.*, p. 18.

³⁴³ José Luis Abellán, “Prólogo”, en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, *op. cit.*, p.11.

³⁴⁴ Jorge de Hoyos Puente, *op. cit.*, p. 85.

³⁴⁵ Eduardo Nicol, “La Escuela de Barcelona”, *El problema de la filosofía hispánica*, Editorial Técno, Madrid, 1965, p. 191, *apud.*, José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, p. 18.

de un conocimiento del autor y algunas de sus ideas, una antesala necesaria, desde lo filosófico, para ver en su obra los textos de pedagogía.

3.2.1 El alcance filosófico a través de las publicaciones: Giner, Cossío y Ortega

El primer registro que se tiene de una producción académica relacionada con las ideas de Dilthey son dos trabajos de integrantes de la ILE. Primero, unas notas de Giner de 1913, tan sólo unos años antes de su muerte, y a dos años de la de Dilthey en 1911. Se trata del texto: “El concepto de la filosofía, según Dilthey”, dado a conocer en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. El texto consiste en un extracto del propio Giner, del texto *Esencia de la filosofía*. En la primera nota del texto se lee:

Extracto del estudio concerniente a este problema y que forma parte del volumen de *Filosofía sistemática (System. Phil.)*, en la serie enciclopédica publicada por Hinneberg bajo el título de *La Cultura contemporánea (Die Kultur der Gegenwart)*. Se titula: *Esencia de la Filosofía (Das Wesen der Phil.)*. Su autor, el filósofo W. Dilthey (1833- 1912) [Aquí claramente se nota que desconoce el año de fallecimiento], profesor que fue en la Universidad de Berlín, es uno de los más autorizados pensadores de su tiempo. Su libro es una *Introducción a las Ciencias del Espirita (Einleitung in die Geisteswissenschaften)*; vol. I (único publicado), 1883. — N. del Extractador.³⁴⁶

Giner realizó el extracto del texto de Dilthey del vol. 6 de una compilación de H. Paul Hinneberg de 1907 sobre la *Filosofía Sistemática*. El texto de Dilthey inaugura el tomo, y es colocado como único en la sección llamada “Generales”. En el mismo volumen aparecen dos secciones más, “Las subáreas generales”, con textos de Alois Riehl, Wilhelm Wundt, Wilhelm Ostwald, Hermann Ebbinghaus, Rudolf Eucken, Friedrich Paulsen, Wilhelm Münch, Theodor Lipps, y “Las tareas futuras de la filosofía” cierra con otro texto de Paulsen.³⁴⁷ El libro tuvo una segunda edición revisada en 1908 donde Hinneberg señala que meses después de publicada la primera edición se agotó, de ahí que se hiciera la

³⁴⁶ Francisco Giner, *Filosofía y Sociología. Estudios de exposición y crítica*, Obras completas, vol. XI, Madrid, 1925, p. 13.

³⁴⁷ Cfr. Herausgegeben von Paul Hinneberg, *Systematische Philosophie [Filosofía sistemática]*, en *Die Kultur der Gegenwart [La cultura contemporánea]*, Teil I [parte 1], Abteilung VI [división/tomo 6], Berlin und Leipzig, Druck und Verlang von B.G. Teubner, 1907. [en línea] <<http://archive.org/details/systematischeph01diltgoog>>

segunda en tan poco tiempo.³⁴⁸ Una tercera edición data de 1921 y una cuarta posiblemente de 1924.³⁴⁹

El texto de Giner sigue al pie de la letra las ideas de Dilthey en dicho texto. En ese sentido, constituye una traducción de los títulos y apartados, así como un resumen del planteamiento general. El pequeño texto puede ser consultado actualmente en el tomo XI de las obras completas de Giner, publicado en 1925 en Madrid. En ese mismo tomo es posible encontrar referencias a Dilthey en dos textos más. En el texto “La ciencia como función social” cuya primera versión se dio a conocer en un congreso de sociología en París en 1897 y que fue publicado después en 1898 en los *Anales* del Instituto Internacional de Sociología, organizador del evento, en el contexto de la discusión sobre la sociedad y el individuo, aparece Dilthey en una nota a propósito del siguiente fragmento: “Que la sociedad no es una simple yuxtaposición de individuos, sino una unidad propia, real: que hay, pues, un ser social, aunque no fuera ni aparte de sus miembros (lo cual haría de él una entidad escolástica), podría decirse que es hoy uno de esos principios comunes, salvo para algunos restos, aunque importantes, del antiguo individualismo atomista, de la extrema izquierda hegeliana, etc”.³⁵⁰ Dilthey aparece entre una lista de autores que comparten una visión de la sociedad como organización, especialmente como parte de un “nuevo espiritualismo individualista”.³⁵¹

En el texto “Los seminarios de filosofía en Alemania”, Giner trata un texto de M. Elías Halévy sobre los métodos de la enseñanza de la filosofía en las universidades de Berlín y Leipzig producto de una petición en 1895 por el Ministerio de Instrucción Pública de Francia. Halévy señala que hay una decadencia de los estudios filosóficos, lo cual pone en cuestión Giner, diciendo que: “Sin duda, la grandiosa dinastía de los sucesores inmediatos de Kant no podía mantenerse perpetuamente a tal altura; esto tenía que suceder y ha sucedido siempre y en todas partes, Pero Lazarus, Zeller, Kuno Fischer viven, por fortuna, todavía; Harmann se encuentra en su plenitud intelectual, y los nombres de

³⁴⁸ *Idem.*

³⁴⁹ La tercera edición se amplía con otros autores, para consultarla: <goo.gl/u73FE4>. Toda la información de la enciclopedia digitalizada puede consultarse en: <goo.gl/Db3eqg>.

³⁵⁰ Francisco Giner, *Filosofía y Sociología*, p. 4.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 5

Paulsen, Ziegler, Dilthey, Cohén, Schuppe, etcétera, mantienen con dignidad el nivel de esos estudios”.³⁵²

De 1913 también se cuenta con un dato que no será menor en cuanto a las traducciones de Dilthey al español. Ortega escribe “Sobre el concepto de sensación” a propósito del texto *Estudios sobre el concepto de sensación* de Heinrich Hoffmann en la *Revista de Libros*, en donde, en el apartado IV, en una nota a pie de página donde remite a Husserl, traduce *Erlebnis* por “vivencia”, dando cuenta de ello y de su creencia en que es un término introducido por Dilthey. A partir de ese momento, la forma en que será traducido este término al español será usando la propuesta orteguiana.

Husserl: *Ideen*, pág. 139. Aprovecho esa ocasión para pedir auxilio en una cuestión terminológica a los que se interesan por la filosofía española, si, como yo creo, filosofía española significa sólo la filosofía explicada en vocablos que sean para españoles plenamente significativos. El caso a que ahora me refiero es tanto más curioso cuanto que se trata de un problema que hoy ha conquistado la atención de toda la filosofía alemana, y, sin embargo, hace muy pocos años —no llegarán a cincuenta— hubieron los pensadores alemanes de buscar o componer de nuevo una palabra con que expresarlo. Esta palabra, «Erlebnis», fue introducida, según creo, por Dilthey. Después de darle muchas vueltas durante años esperando tropezar algún vocablo ya existente en nuestra lengua y suficientemente apto para transcribir aquélla, he tenido que desistir y buscar una nueva. Se trata de lo que sigue: en frases como «vivir la vida», «vivir las cosas», 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*»”.³⁵³

Ahora bien, el segundo trabajo propiamente de la ILE, fue un curso que Manuel Bartolomé Cossío impartió en 1914, del que no fue posible encontrar mayor información.³⁵⁴ A pesar de lo anterior, fue Ortega y Gasset quien determinó con mayor fuerza la recuperación diltheyana. Nacido Ortega el año de publicación de la *Introducción a las ciencias del espíritu* de Dilthey, siendo profesor de la Universidad Central y teniendo ya amplia

³⁵² *Ibid.*, p. 261.

³⁵³ Ortega y Gasset, “Sobre el concepto de sensación (1913)”, p. 256.

³⁵⁴ Joaquín Xirau, *op. cit.*, p. 71. Es importante destacar que en el libro de Xirau las menciones a Dilthey no se relacionan con los planteamientos educativos propiamente, sino con los filosóficos en torno de un racionalismo histórico. En el libro *Asedio a Dilthey* de Ímaz, éste menciona tener conocimiento del curso por el profesor Rubén Landa: *cfr.* Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, 2011, p. 13.

reputación en el ámbito filosófico como pudo advertirse, fundó en 1923 la *Revista de Occidente*,³⁵⁵ en la cual mostró un preeminente interés por dar a conocer en España y el mundo hispanohablante la filosofía más importante del momento en Europa, principalmente la alemana, por la forma en que tuvo contacto con ella en sus viajes. “La revista había comenzado a editar libros en 1924, y conoció una fase de ampliación hasta 1927, para decaer después hacia 1932 y posteriormente conocer un gran auge hasta la Guerra Civil”.³⁵⁶ En esta revista y proyecto editorial se incluyeron muchas traducciones realizadas en su mayoría por uno de sus discípulos, José Gaos (1900-1969) quien,³⁵⁷ como tendrá que ser abordado en el próximo capítulo, lleva a cabo un trabajo articulado a los planteamientos de Dilthey. La Revista contó con:

veinte colecciones y más de ciento sesenta libros traducidos antes de la guerra civil, entre los que se cuentan los pensadores más importantes del momento: Scheler, Brentano, Simmel, Messer, Landsberg, Jung, Eddington, Russell, Heimsoeth, Pfänder, Natorp, Hartmann, Hessen, Müller, Litt, Dempf, Spann, Hoffding, Weber, Husserl, etc. [Teniendo entre sus traductores a] Xavier Zubiri, Joaquín Xirau, Manuel García Morente, Fernando Vela, Eugenio Ímaz, José Caos, Luis Recasens Siches, Ramiro Ledesma Ramos, Ramón Carande, Julián Marías, Manuel Mindán Manero, etc.³⁵⁸

De un talante distinto a Giner y Cossío,³⁵⁹ Ortega escribió para dicha revista, en noviembre y diciembre de 1933 y en enero de 1934 (tomo XLII, números 124 a 126), un ensayo titulado “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”. Por este ensayo y la ya mencionada influencia de Ortega, Dilthey sí tuvo una aparición importante en el pensamiento español, aunque tardía –si consideramos que muere en 1911.

Ortega inicia dicho texto señalando quién es Dilthey y por qué, a pesar de tratarse del “filósofo más importante de la segunda mitad del siglo XIX”,³⁶⁰ aún fuera de Alemania

³⁵⁵ Esta experiencia, entre otras, consolidan un elemento en el ámbito editorial importante de remarcar: la figura de un intelectual editor. Cfr. Jesús A. Martínez Martín (dir.) *Historia de la edición en España 1836-1936*, Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, 2001.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 259.

³⁵⁷ Gaos de forma previa al exilio llevó a cabo numerosas traducciones del alemán al español. Por un lado, para la editorial Calpe, en la que trabajaban tanto Ortega como García Morente, así como en la *Revista de Occidente*. Para esta última, destaca su traducción en 1929, del texto Springer *Psicología de la edad juvenil*, hecha en Madrid y aparecido en la Colección “Nuevos Hechos, Nuevas ideas” XXIX. Cfr. Antonio Jiménez García, “La labor traductora de José Gaos (1900-1969)”, *Anales del seminario de historia de la filosofía*, n° 18, 2001.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 220.

³⁵⁹ Para una comparación en términos de personalidades, así como afinidades intelectuales, Cfr. Joaquín Xirau, *op. cit.*, pp. 3-21.

³⁶⁰ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, p. 165.

ese nombre no goza de resonancia amplia. Después de plantear las razones por las cuales considera que no ha sido conocido, reconoce que él mismo no conoció su obra “hasta estos últimos cuatro años [29 al 33]. De modo suficiente no la he conocido hasta hace unos meses. Pues bien: afirmo que este desconocimiento me ha hecho perder aproximadamente diez años de mi vida”.³⁶¹ Además, narra cómo es que él llega a Alemania, pero Dilthey ya no se encuentra impartiendo cátedra y sus textos no se consiguen, en consonancia con la tercera línea de transmisión señalada al final del capítulo anterior de esta tesis,

Cuando en 1906 estudiaba yo en Berlín, no había en las cátedras de aquella Universidad ninguna gran figura de la filosofía. *Daba la casualidad* de que Dilthey desde unos años antes había dejado de explicar sus lecciones en el edificio universitario y solo admitía a su enseñanza, que practicaba en su propia casa, unos cuantos estudiantes especialmente preparados. Esta *casualidad* hizo que yo no tropezase con su persona. Sin embargo, yo quise entonces conocer su obra. [...] Quedaba, pues, como único medio para enterarse del pensamiento fundamental de Dilthey la lectura de su *Introducción a las ciencias del espíritu*. Sin embargo, tampoco pude leerlo. *Daba la casualidad* de que este libro se había agotado muchos años antes y era, entre todas las contemporáneas, una de las obras más raras en el mercado. Una y otra vez quise leerlo en la biblioteca de la Universidad, pero su rareza hacía que *casualmente* estuviese siempre en otras manos. Puedo añadir algo más: ahora que lo he leído veo que, para lo esencial, hubiera sido inútil mi lectura en 1906, por la sencilla razón de que aquella obra es solo un comienzo y no expresa tampoco el pensamiento de Dilthey.³⁶²

Esas ‘casualidades orteguianas’, expresan la forma en que el conocimiento de las ideas de un autor depende en mucho de las condiciones editoriales, temáticas y, por supuesto, históricas. Y de ello da cuenta de forma adicional en una nota a pie de página: “Como no ha sido traducida al español, que yo sepa, ni una sola línea de Dilthey, y como no habrá más de cuatro o cinco personas, si las hay, en el mundo de habla española que conozcan su obra,³⁶³ me he visto obligado a suscitar en el lector, con la anterior narración, una doble impresión [de la rareza de Dilthey y su obra] que sustituye con bastante exactitud al conocimiento directo de los hechos”.³⁶⁴ Por lo anterior, el propio Ortega lleva a cabo una serie de traducciones, con pretensión de ser “al pie de la letra” o bien con un “*coup de*

³⁶¹ *Ibid.*, p. 170.

³⁶² *Ibid.*, p. 172. *Cursivas del original.*

³⁶³ Se contamos a Giner, Cossío, el propio Ortega y Francisco Romero, podría tenerse una lista aproximada.

³⁶⁴ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, pp. 172-173, n. 2.

pouce” [empujón], para expresar al lector la forma en que Dilthey por sí mismo daba a conocer sus ideas o exponerlas con mayor plenitud.³⁶⁵

La traducción aparece aquí como expresión de conocimiento de la obra y pensamiento de un autor, lo que no puedo dejar de señalar tratándose precisamente de uno de los ejes principales de este trabajo. Incluso, podría aventurar, la traducción se convierte aquí en un parámetro de relevancia de un autor, porque se consideró necesario darlo a conocer en otra lengua, situación que para Dilthey sólo será posible hasta años después.

Ortega determina una forma de considerar las ideas de Dilthey a partir de los tomos a los que para ese momento ya podía tener acceso: del I al VIII. Situó que “*Lo característico de Dilthey es que no llegó él mismo a pensar nunca del todo, a plasmar y dominar su propia intuición*”,³⁶⁶ a lo que atribuye su gran relegamiento. Sin embargo, señala el paralelismo, como correspondencia, pero no coincidencia (como en Giner y Cossío), de su obra con la de Dilthey; realiza una interpretación de su idea fundamental de la vida, le realiza una serie de críticas o de puesta en contexto de sus ideas que se develan posteriormente, según él, como imposibles –el caso de la inducción histórica por ejemplo.³⁶⁷ Este “juicio de Ortega” va a ser importante para considerar la acogida de Dilthey en el panorama español.³⁶⁸

Hay quien sostiene que el conocimiento de Ortega sobre Dilthey, poco tiempo antes de su publicación, como él mismo lo señala, es “hasta 1928 cuando, en su segunda visita a Argentina,³⁶⁹ el filósofo argentino Francisco Romero le hizo saber que las tesis que sobre la metafísica y la razón vital exponía no eran otra cosa que «el problema de Dilthey»”.³⁷⁰ El propio texto de Ortega da pie a esta idea, pues siendo 1933, existía y se hacía público ya un conocimiento de Dilthey por Francisco Romero (1891-1962), filósofo nacido en Sevilla, España, y radicado desde temprana edad en Argentina. Dice Ortega en una nota:

³⁶⁵ Será valioso considerar estas traducciones para la recuperación de conceptos por parte de Ímaz.

³⁶⁶ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, p. 173.

³⁶⁷ *Cfr. Ibid.*

³⁶⁸ Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*

³⁶⁹ Su primera visita a Argentina data de 1916, invitado por la Institución Cultural Española de Buenos Aires, la segunda es en 1928, y la tercera de agosto de 1939 a febrero de 1942. *Cfr.* Rosa María Martínez, “Ortega y la Argentina”, *Quinto Centenario*, vol. 6, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1983, pp.53-85.

³⁷⁰ Ismael Carvallo Robledo, “Ortega en Hispanoamérica: ¿si España es el problema, América también lo es?”, *El Catoblepas*, revista crítica del presente, n° 65, 2007, p. 4. [en línea] <<http://www.nodulo.org/ec/2007/n065p04.htm#kn06>>; tomando como base: Tzvi Medin, *Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana*, FCE, México, 1994, p. 69.

Al corregir estas pruebas (*) veo el anuncio de un ciclo de tres lecciones que sobre Dilthey habrá dado a estas horas don Francisco Romero en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. Tal curso habrá sido la primera contribución hispánica —el autor nació en España— al estudio de Dilthey, y es seguro que, además, será muy estimable trabajo, dadas la serenidad y cuidadosa información de este excelente profesor. Esas cualidades que le llevan, no solo a precisar fechas, sino a repensar a fondo lo que un autor de verdad ha dicho, aunque lo haya dicho sin solemnidad ni pedantesco subrayado, ha permitido al señor Romero ser acaso el único hombre de habla española que comienza a darse cuenta concreta y precisa de que en los últimos veinte años se ha pensado en España con una originalidad superior a cuanto suele sospecharse y que se ha anticipado en los puntos más decisivos al pensamiento extranjero. [...] Pero el señor Romero, que conoce muy bien todo lo que ha pasado en filosofía durante los últimos treinta años, *sabe* que en 1924 nadie en Alemania y, claro está, yo tampoco desde España, sospechaba que eso era el sentido *futuro* que en la historia de la filosofía iba á tener Dilthey. Lo cual significa, lisa y llanamente, quiérase o no, que hemos sido unos cuantos los que entonces construíamos originalmente ese futuro, a cuya luz —*sin ella, no*— cobra sentido fecundo Dilthey.³⁷¹

En el próximo capítulo abordaré el trabajo de Romero en Argentina sobre Dilthey. Otra hipótesis, que habría que eventualmente desarrollar y que rebasa en este momento la pretensión de esta tesis, es si el conocimiento de Dilthey por Ortega estuvo motivado por Heidegger:

Hay que notar que Martin Heidegger (a quien Ortega no menciona en su ensayo) ya había escrito en 1925 sobre la contribución fundamental de Dilthey a la filosofía post-kantiana. De hecho, Heidegger lo hace utilizando exactamente los mismos términos que usaría Ortega ocho años después en la *Revista de Occidente*. Esto nos obliga a preguntar si Heidegger no fue un punto de mediación no anunciado entre Ortega y Dilthey en «Guillermo Dilthey y la idea de la vida»: «Lo que le importaba a Dilthey era descubrir un concepto de vida [...] la aprensión e iluminación del fenómeno de la vida» (Heidegger, «*Life*», p. 155). Igual que Ortega, Heidegger basó su reflexión en una relación de deuda con, y en la necesidad de superar las formulaciones originales de, Dilthey.³⁷²

A continuación paso con mayor profundidad al contexto pedagógico —aunque no desarticulado de Ortega—, donde se podría haber posibilitado la transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey.

³⁷¹ José Ortega y Gasset, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, p. 175 y *ss*, nota 2.

³⁷² Gareth Williams, “Ortega leyendo a Dilthey, e ideas sobre la vida (1933)”, *Res pública*, n° 13-14, 2004, p.153, n.11; en este texto, además de plantearse los encuentros y desencuentros con Heidegger en relación con la idea de la vida, se construye un marco de lectura política del texto de Ortega sobre Dilthey, relacionándolo con Mussolini, el fascismo, y el *imperium* en el terreno intelectual.

3.2.2 El pensamiento pedagógico español y su relación con el alemán

El conocimiento del pensamiento pedagógico alemán en España se dará en distintos momentos y proveniente de distintas fuentes. En un primer momento, una generación de intelectuales profesores de la Escuela Normal, como Pablo Montesino (1781-1849), Mariano Carderera (1815-1893) o Joaquín Avendaño (1816-1887), traen a colación en sus textos ideas de autores como Pestalozzi, Fröbel y Herbart. La recuperación se hizo con la finalidad de organizar la escuela española.³⁷³ Incluso, de manera previa, “en 1803 y 1806 se crean escuelas pestalozzianas en Tarragona y Madrid, respectivamente, cuya vida será cortísima”.³⁷⁴

No obstante, a finales del siglo XIX y principios del XX, en España se suscitaba una forma de comprender la educación de influencia krausista. Por un lado, hay un desarrollo y consolidación de la pedagogía de Fröbel,³⁷⁵ “a través de la cátedra especial abierta en 1873 en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer”.³⁷⁶ La razón por la cual se recupera a Fröbel tiene que ver directamente con el krausismo:

Fröbel leyó los escritos de Krause y pronto se declaró discípulo suyo; fue a visitarle en Gotinga en 1828; en esta entrevista, Krause hizo conocer a Fröbel la schola materni gremio, de Comenio, e instó para que dirigiese sus esfuerzos hacia una educación de la primera infancia. Se puede, pues, decir que en la historia de la pedagogía, Krause forma el eslabón intermedio que liga a Comenio a Fröbel.³⁷⁷

En ese contexto se encuentran los “«Jardines de la Infancia», creados en 1876 por Alfonso XII con la finalidad de seguir el sistema de Froebel”.³⁷⁸ Por otro lado, durante esa época “la mayor parte de las iniciativas pedagógicas que se producen en España están promovidas básicamente por personalidades ligadas al proyecto ideológico-educativo de la *Institución*

³⁷³ Julio Mateos Montero, “Huellas pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica”, *Magazin*, n° 20, diciembre, 2011. Este texto concluye con una última etapa en donde, por el contexto de escritura, se recupera la influencia de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner en España.

³⁷⁴ María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, pp. 55.

³⁷⁵ *Cfr.* Francisco Giner, “Instrucción y educación”, 1879, [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/antologia/XIXE/giner/giner2.htm>> En este breve texto, Giner da cuenta del conocimiento de la pedagogía froebeliana, y la forma en que en España fue introducida por Fernando de Castro y Pablo Montesino. Se abordan también aspectos de la intención de la ILE y se define a la pedagogía como la ciencia de la educación, pero no se señala de dónde se toma tal concepción.

³⁷⁶ María de los Ángeles Castro Montero, *op. cit.*, p. 55.

³⁷⁷ J. Guillaume, *apud.*, *idem*.

³⁷⁸ María del Mar del Pozo Andrés, “Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del XIX”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n° 2, 1983, p. 168.

Libre de Enseñanza”³⁷⁹. Ésta como ya mencioné, fue “un movimiento liberal-progresista que abrirá las puertas a la mayor influencia de la pedagogía alemana en España durante lo que se ha llamado la *edad de plata* de la cultura española (1900-1936)”.³⁸⁰ Esta fue una edad que no puede despegarse de la influencia krausista, pero que sin duda comienza a adquirir sus propios matices y planteamientos, en consonancia, claro está, con la propia trayectoria del krausismo que señalé: sus cambios, modificaciones, consolidaciones y decaimientos.

Pero la influencia de la pedagogía alemana es comprensible sólo por las acciones emprendidas en el marco de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que fue creada en 1907 y tuvo como objetivo “poner a España al nivel europeo. Para ello se proponían dos cosas: a) ‘Provocar una corriente de comunicación científica y pedagógica con el extranjero’, b) ‘Agrupar en núcleos de trabajo intenso y desinteresado los elementos disponibles del país’”.³⁸¹ Es gracias a la JAE que: “entre 1907 y 1936, unos 410 educadores (inspectores, maestros, directores de graduadas, normalistas, profesores de segunda enseñanza y de universidad) gozaron de distintas modalidades de pensión para ir al extranjero y, aunque es cierto que Alemania como país de destino [antes de 1914] se situó detrás de Francia, Bélgica y Suiza, los viajeros que eligieron aquel país eran personajes muy cualificados e influyentes en España”.³⁸²

La elección de los países se dio en relación con la concepción de la complejidad de los abordajes. En ese sentido, se tenía la idea que la pedagogía que se trabajaba en Alemania tenía una característica teórica y filosófica que exigía que sólo algunos con capacidades e intereses en ello se le aproximaran. Hay que recordar que en un inicio la ILE se posicionaba más en la realización práctica que en la recuperación teórica, lo cual, sin embargo, se vio necesario para la búsqueda de sustento y construcción de posicionamientos. En ese panorama destacan los viajes de Ortega a Alemania, de Manuel B. Cossío y del propio Luzuriaga. No obstante, la huella pedagógica alemana en España no

³⁷⁹ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 54.

³⁸⁰ Julio Mateos Montero, *op. cit.*, p. 28.

³⁸¹ Carmen de Zulueta, “Mi Institución. Recuerdo e historia” en Juan López Álvarez (editor) *La Institución Libre de Enseñanza: su influencia en la cultura española*, Universidad de Cádiz, Cádiz, 1998, pp. 273-275, [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/junta.htm>>

³⁸² Julio Mateos Montero, *op. cit.*, p.29.

alcanzará a ser tan fuerte en el tratamiento sobre las condiciones escolares de forma más particular

Herbart sin duda va a ser conocido en España de forma previa a Dilthey, explicable por la distancia temporal, pero sobre todo gracias a que el jesuita Ramón Ruiz Amado, quien en 1906 toma clases con Paulsen (en el capítulo anterior señalaba que Stumpf y Paulsen se quedan con las cátedras de Dilthey en Berlín),³⁸³ conoce a discípulos de Herbart y comenzó a traducirlo; además de tomar fragmentos de su obra e incluirlos en las suyas (esto, como ya vimos, es prácticamente la forma de traducción ejercida en España).³⁸⁴ Según Luzuriaga, en el contexto español primaba la postura herbartiana, con una apuesta fuerte a la instrucción, además de influjos utilitaristas (spencerianos sobre todo). “La obra de Herbart, considerado el «padre» de la pedagogía, se publica en Madrid en 1914, con traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de Ortega y Gasset”.³⁸⁵ En el caso de Spencer, por ejemplo, éste gozó de una gran aceptación en el campo pedagógico siendo traducido en 1879 en Sevilla por Siro García del Mazo. Nada curioso que sean precisamente Herbart y los utilitaristas con quienes el propio Dilthey discute en sus textos los cuales, hay que recordar, provienen de los cursos impartidos sobre pedagogía de 1874 a 1894.

También la pedagogía social de Paul Natorp será conocida en España previo al exilio. Ortega conoció en Alemania la pedagogía social de Paul Natorp y publicó un breve ensayo titulado “La pedagogía social como programa político” que dio a conocer como conferencia en la Sociedad “El sitio” de Bilbao.³⁸⁶

3.2.2.1 Lorenzo Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*

Lorenzo Luzuriaga es fundamental en la transmisión de las ideas pedagógicas de muchos autores alemanes, entre ellos Dilthey –de quien traducirá el contenido del tomo IX de sus Escritos en el exilio a la manera de dos libros. El propio Luzuriaga habla de su relación con la educación y la pedagogía como algo que deviene del contexto familiar: “nacé el 29 de octubre de 1889 en Valdepeñas (Ciudad Real), siendo mi padre maestro (Director de Escuela) y mi madre hermana de un maestro de la misma escuela [...] Así, pues, he tenido

³⁸³ Cfr. Lorenzo Luzuriaga, “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 9

³⁸⁴ Buenaventura Delgado, *op. cit.*, p. 291.

³⁸⁵ Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, *op. cit.*, p. 18

³⁸⁶ José Ortega y Gasset, *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. I, pp. 503-521.

padre maestro, dos tíos maestros y dos hermanos maestros; no se puede pedir más pedagogía”.³⁸⁷

Estudió en la Escuela Normal Central, donde acudió a las clases de filosofía del derecho de Giner, así se relacionó con la ILE, donde se formará. Posteriormente, “Ortega y Luzuriaga se conocieron desde muy jóvenes cuando Ortega gana en 1908 la cátedra de Filosofía de la Escuela Superior de Magisterio y Luzuriaga enseñaba ahí”.³⁸⁸ Luzuriaga formó parte de la ILE de 1908 a 1912, tanto como alumno como maestro. En 1913, titulado ya, la JAE lo beca durante dos años en Alemania, para ir a Marburgo y Jena principalmente, pero con la Primera Guerra se ve exigido a regresar antes de tiempo. Ahí entra en contacto con la pedagogía de Natorp y los planteamientos de Kerchensteiner. Durante 1914 estuvo muy activo como profesor y funcionario, siendo miembro de la generación que lleva este año como nombre. Participará de la *Liga* organizada por Ortega, pero también de la Liga Internacional de la Escuela Nueva:

La «Escuela Nueva» refleja, en buena medida, el autodidactismo obrero institucionalizado. En sus inicios, se dan cursos elementales de ciencias aplicadas y algo de historia y de arte. Pretende una mejora profesional y una mayor cultura general de los trabajadores. Es un intento político pedagógico de evitar las consecuencias de la división social del trabajo; de romper, de alguna forma, las barreras entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; de aproximar, en definitiva, las posiciones de los obreros y de los intelectuales. [...] Pertenecieron a la «Escuela Nueva» Azaria, Ortega, Luzuriaga, Castillejo, Lafora, Xirau, María de Maeztu y otros muchos. En su núcleo central estaban Núñez de Arenas, Leopoldo Alas, Araquistain, Carande y Morente³⁸⁹

“En 1915, es nombrado Inspector “agregado” al *Museo Pedagógico Nacional*, como encargado de las publicaciones. Allí trabaja con su director, Manuel B. Cossío, y contacta con profesores ligados a la ILE [...] En 1933 pasa a la Secretaría Técnica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, actividad que comparte con la de profesor en la *Sección de Pedagogía* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, creada en 1932,”³⁹⁰ siendo decano de la Facultad García Morente y ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos. Luzuriaga siempre estuvo cercano a Ortega, pero a la vez de otros escenarios de actuación, idearios, etcétera. En 1928 incluso emprendió un viaje a Argentina

³⁸⁷ Lorenzo Luzuriaga, *apud*. Herminio Barreiro, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la escuela única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de educación*, n° 289, 1989, p. 8.

³⁸⁸ José Luis Abellán, “Prólogo”, en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *op. cit.*, p. 10.

³⁸⁹ Herminio Barreiro, *op. cit.*, pp. 12-13.

³⁹⁰ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 55.

para conocer las actividades de la Institución Cultural Española, sin saber que regresaría en otras condiciones.³⁹¹

A partir de Luzuriaga hay un conocimiento de la pedagogía alemana cuya impronta más identificable será por la existencia de proyectos de producción editorial,³⁹² entre los que destaca principalmente la *Revista de Pedagogía* que existió de 1922 a 1936 y de la que fue director contando con la colaboración de su esposa María Luisa Navarro. En esta revista se incluían, además de artículos, una serie de reseñas de textos extranjeros y de traducciones de distintos autores. “Se publicaron 175 números, entre enero de 1922 y julio de 1936, con tiradas respetables (4.000 ejemplares en septiembre de 1933), que se distribuían por España, Europa e Hispanoamérica”,³⁹³ lo cual se evidencia por la participación de José Vasconcelos, Francisco Romero y Juan Mantovani por mencionar algunos. “A esta labor de difusión siguió más tarde la colección de «Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*» [unas 65], con obras de destacados autores españoles y extranjeros, muchas de ellas traducidas por primera vez al castellano”.³⁹⁴ La revista constituyó una fuente de articulación filosofía-pedagogía que el propio Luzuriaga fomentaba,³⁹⁵ condición propia de su generación y entre los miembros de la ILE; aunado a “una postura más bien apolítica y una concentración casi exclusiva en preocupaciones profesionales, actitud característica de la Institución Libre”.³⁹⁶

Como objetivo, se declaraba: “La *Revista de Pedagogía* aspira a reflexionar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a los problemas de todos los grados de la enseñanza”.³⁹⁷ Esa amplitud de espíritu que se refiere, da cuenta de la posibilidad de dar cabida a distintas perspectivas de

³⁹¹ Teresa María Dabusti de Muñoz, “Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio”, *Revista de historia contemporánea*, n° 9-10, 2, Sevilla, 1999-2000, p. 403.

³⁹² Luzuriaga colaboró en el semanario *España* y en el *El Sol*. En este último con una “Página de Pedagogía e Instrucción Pública”. Por otro lado, también puede mencionarse la importancia que adquirió la editorial Labor, fundada por Georg Pflieger Hoffman, alemán residente en Barcelona. Ésta será otra veta que posibilitó la edición de textos sobre educación y pedagogía importantes provenientes de marcos extranjeros.

³⁹³ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 58.

³⁹⁴ Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *op. cit.*, p. 24.

³⁹⁵ Cfr. Ángel Casado, “Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de pedagogía*”, pp. 53-62.

³⁹⁶ Christopher H. Cobb, “Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio, de Glasgow a Tucumán. La desilusión de un liberal”, *Historia contemporánea*, n° 17, 1998, p. 455.

³⁹⁷ Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.) *op. cit.*, p. 25

la educación y la pedagogía y, en ese sentido, de difundir las más variadas posiciones de autores pese a que no fueran en estricto sentido relacionados con la enseñanza. En 1926 “la publicación es designada oficial en España de la «Liga Internacional de Educación Nueva», y el propio Luzuriaga, miembro del Comité Ejecutivo”.³⁹⁸

Luzuriaga, por su apego institucionista, sin duda tendrá filiación pedagógica a la escuela nueva y activa en sus propios trabajos y desarrollos teóricos, siempre poniendo peso en que fuera laica. Sus textos constituyen un reflejo de tres aspectos importantes: “a) la *Educación Nueva* en su formulación teórica de la *Escuela Única*, b) la *Educación Nueva* codificada como *Escuela Activa*, con los principales elementos de una *organización escolar comparada* y utilizada como *alternativa institucional*, y c) la *Educación Nueva* concretada en el programa de la *Escuela Pública*”.³⁹⁹ En 1918 publicó *La Escuela Unificada* y en 1931 *La Escuela Única*, mismo año en que publica *La nueva escuela pública*. Otras de sus publicaciones previas al exilio fueron: *Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia* en 1928, *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria* en 1929 y *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)* de 1930. En las dos primeras mencionadas es relevante el uso conceptual de Unificada y Única, pues tiene que ver con asuntos de traducción y apropiación de tradiciones intelectuales, sobre todo la francesa y alemana.

[...] el predominio francés y su papel dirigente en el movimiento internacional de la *Educación Nueva* habían impuesto el término [Escuela Única], que él, en la *Advertencia* inicial del libro, acepta, aunque un poco a regañadientes. Así, por ejemplo, alega que Maurice Weber tampoco lo considera perfecto. Y añade que la traducción española de *escuela unificada* es anterior a la traducción francesa del término alemán *Einheitschule*, correspondiéndole a él la paternidad del mismo. «En España —dice— hasta quince años que se conoce la expresión alemana» (40).⁴⁰⁰

Luzuriaga, en su intento precisamente de plantear la dimensión de sustento de la concepción práctica de la escuela unificada, mantuvo contacto con autores que se convierten en colaboradores de la *Revista de Pedagogía* como: “P. Bovet, E. Claparède, R. Cousinet, O. Decroly, Ad. Ferrière, G. Kerschensteiner, O. Lipmann, M^a Montessori, T.H.

³⁹⁸ *Idem.*

³⁹⁹ Herminio Barreiro, *op. cit.*, p. 20.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 25.

Simon, J. Vasconcelos, F. Watson, G. Wyneken, Kilpatrick, Kriek, Lombardo-Radice, Messer, P. Oestreich, Piaget, etc.”.⁴⁰¹ Dice Luzuriaga:

En España, por ejemplo, mucho antes de que adviniera –con la colaboración de todos- la República existía ya un fuerte movimiento pedagógico que lo inician y lo mantienen durante largos años los hombres de la institución Libre de Enseñanza –D. Francisco Giner y el señor Cossío especialmente-; que se prosigue con el Museo Pedagógico y con las creaciones educativas de la Junta para ampliación de estudios, –Residencia de Estudiantes, Instituto Escuela– que se extiende a algunas escuelas nuevas públicas –Escuela Cervantes, de Madrid; Baixeiras, de Barcelona- y que halla su expresión última en el movimiento de la educación nueva y de la escuela activa, al desarrollo del cual han contribuido bastante los colaboradores de esta Revista y de sus publicaciones.⁴⁰²

La *Revista de Pedagogía* estaba dirigida a un público advertido de la enseñanza pero pretendía no hacer hincapié en un nivel educativo. No obstante, por el perfil de quienes participaron en ella y sus publicaciones, recuerdan la vinculación estrecha que desde la tradición alemana se ha establecido entre filosofía y pedagogía. Entre los colaboradores están el propio Ortega, Morente, Xirau, Gaos, Zubiri, Zambrano... y destaca también la participación de personajes importantes de la política y ámbitos intelectuales de distintos lugares (como Vasconcelos).

En la Revista sale a relucir el nombre de Dilthey a propósito de cuestiones pedagógicas, advirtiéndole su cátedra al respecto en el contexto de una contestación a Unamuno por un posicionamiento en torno de lo pedagógico. De esta manera, ya para 1931 no es desconocido que impartió las cátedras de las que años más tarde serán dados a conocer sus manuscritos como el tomo IX de sus *Escritos*.

El n° 119 (nov. 1931), incluye un comentario a propósito del “desdén” de Unamuno hacia la pedagogía: “Sin querer entablar una polémica con tan gran maestro, sólo hemos de decir que los estudios pedagógicos vienen siendo cultivados desde hace siglos por los más excelsos profesores universitarios. No tenemos que citar más que los nombres de Kant, Fichte, Herbart, **Dilthey**, Simmel y Natorp para ver cómo estas grandes figuras del pensamiento europeo no han desdeñado explicar pedagogía en sus cátedras universitarias. Quisiéramos que el Sr. Unamuno hubiera adoptado igual actitud, tanto más cuanto que su labor como profesor y rector ha sido siempre más pedagógica que otra cosa”.⁴⁰³

Lamentablemente el proyecto de la revista tiene que ser suspendido iniciada la Guerra y Luzuriaga es exiliado.

⁴⁰¹ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 58.

⁴⁰² Lorenzo Luzuriaga, *Revista de Pedagogía*, n° 137, mayo 1933, pp. 231-232, *apud.*, *Ibid.*, p. 56.

⁴⁰³ *Ibid.*, p.61, nota 24.

3.2.2.2 Juan Roura Parella y las ciencias del espíritu

A la par de los trabajos de Luzuriaga en España, va a comenzar la trayectoria de un autor que va a considerarse de especial relevancia para la transmisión de Dilthey en el campo de la pedagogía. Se trata de Juan Roura Parella (1897-1983), filósofo y pedagogo español, quien estudió en Madrid pedagogía y psicología con Manuel B. Cossío, Luis Simarro y Juan Zaragüeta. Posteriormente, en Barcelona se hizo discípulo de Joaquín Xirau, director de la *Revista de Psicología y Pedagogía*. Además, fue alumno de Piaget en Ginebra.⁴⁰⁴

Para 1923, con 26 años, Roura se convirtió en profesor numerario de pedagogía en la Escuela Normal de Maestros en Canaria.⁴⁰⁵ Siempre tuvo un interés marcado por las ciencias de la naturaleza, cuestión que posteriormente cambiará, y la orientación profesional. En 1929, “recibió el encargo de servir de guía al profesor Hans Rupp, director del Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín que compartía docencia en aquella ocasión con Pieron y Piaget. Roura Parella acompañó al profesor Rupp en su visita a El Escorial, informándole dicho profesor de los cursos de Pedagogía y Psicología que se impartían en la Universidad de Berlín”.⁴⁰⁶ Gracias al conocimiento de lo anterior, estuvo becado en Berlín por la JAE del 8 de agosto de 1930 al 15 de abril (o septiembre) de 1932, donde cursó estudios con Eduard Spranger. En 1932,

Roura Parella se había acercado a Spranger para solicitarle permiso para acudir a su Seminario sobre «La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente», para el que entre centenares de aspirantes sólo podían ser elegidos una treintena. Spranger le aceptó eximiéndole de toda prueba previa por su condición de extranjero, pero *sugiriéndole* que leyera a Dilthey y acotara aquellos pensamientos que generaran alguna resonancia en su espíritu, lo cual a la larga iba a determinar un cambio en su rumbo intelectual al descubrir el mundo de las ciencias del espíritu.⁴⁰⁷

En febrero de 1932, antes de regresar de Berlín, realiza un informe para la JAE titulado: “La pedagogía «Ciencia de segunda clase»”, en el cual sitúa el panorama de la ciencia en España como dominado por el positivismo decimonónico francés e inglés, lo que conduce a

⁴⁰⁴ Cfr. Buenaventura Delgado, *op. cit.*, p. 292.

⁴⁰⁵ Cfr. Eugenio Padorno, “Juan Roura Parella: un filósofo español del exilio y su relación con Canarias”, *Anuario de estudios atlánticos*, n° 53, Patronato de la Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canarias, 2007. Pequeños textos de Roura Parella de 1928 y 1929 se pueden consultar en este texto.

⁴⁰⁶ Conrad Vilanou, “La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura Parella desde Berlín en febrero de 1932)”, *Historia de la educación*, n° 24, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, p. 464.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 465.

una consideración despectiva de la pedagogía como de “segunda clase”. En este informe, comienza la apropiación de las ciencias del espíritu, en sus propias palabras:

En España, la introducción del número, de la medida, de la ley en su sentido físico-matemático en el campo de la Pedagogía con el intento de darle la categoría de ciencia, de «primera clase», ha contribuido no poco, en estos últimos decenios a oscurecer la esencia del problema pedagógico, única base sobre la que debe asentarse todo el valor y toda la dignidad de la Pedagogía. Esta dignificación de la Pedagogía fue llevada a cabo en Alemania por Dilthey a fines del siglo pasado. El gran mérito de Dilthey fue el de incorporar la Pedagogía, que hasta entonces no encontraba ninguna atención en el mundo científico, en el cuadro de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) a las que dio la forma moderna que hoy tienen. Con ello terminaba el influjo intelectualista de Herbart en el campo de la Pedagogía.⁴⁰⁸

Fue así que asumió la pedagogía de las ciencias del espíritu, traduciendo a Spranger (en 1935, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, en el contexto de las publicaciones de la *Revista de Pedagogía*), importando libros que fueron traducidos (como el de *Pedagogía sistemática* de Flitner traducido por Ferrater Mora en la editorial Labor en 1935) y dedicándoles “su tesis doctoral *Educación y ciencia* presentada en la Universidad de Barcelona en plena Guerra Civil (1937)”.⁴⁰⁹ A su regreso de Alemania, dicta clases de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, y de Ética y Sociología en la Escuela Normal de Cataluña. Se tiene noticia, por ello, que las ciencias del espíritu, promovidas por el influjo de los discípulos de Dilthey, se hicieron presentes en la Segunda República Española (1931-1936) “ávida por implantar ideales pedagógicos al margen de la tradición escolástica. Fue entonces cuando al socaire de la reactualización del pensamiento de Dilthey, las ciencias del espíritu –que influyeron de manera decidida sobre la pedagogía y la psicología– fueron introducidas por Juan Roura Parella”.⁴¹⁰

En España, “aunque la filosofía orteguiana manifestó una cierta simpatía por Dilthey [expresada ya en 1933], no es menos verdad [...] que durante los primeros compases del franquismo las críticas a la pedagogía de las ciencias del espíritu –quizás por su ascendencia hermenéutico-luterana– fueron constantes,”⁴¹¹ pues el contexto estaba embebido de un nacionalcatolicismo. Por ello, la tesis de Roura “se publica ya en el exilio. Se exilió junto a su maestro Joaquín Xirau a México, donde propuso al Fondo de Cultura

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 482.

⁴⁰⁹ Conrad Vilanou, “Historia conceptual e historia de la educación”, *Historia de la educación*, vol. 25, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, p. 57, n. 72.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 57.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 58.

Económica la traducción de las Obras Completas de Dilthey –empresa que capitalizó Eugenio Ímaz– y de la *Paideia* de Jaeger, realizada por el mismo Xirau y Wenceslao Roces”.⁴¹² Será a Roura a quien se atribuye la difusión de la pedagogía de Dilthey y sus discípulos en Latinoamérica, especialmente en México, por llegar al país una vez emprendido el exilio en 1939 habiendo pasado antes por Francia. Posterior a su estancia en México, Roura, “tras pasar por la Universidad de Pendle Hill (Pensilvania), en 1946 se establece en Wesleyan University de Middletown (Connecticut), donde impartirá, hasta su jubilación en 1965, docencia de Estética y Filosofía del arte. Falleció en aquella ciudad el 26 de febrero de 1983”.⁴¹³ A Roura se le deberá la publicación de obras en México con estrecha relación a Dilthey, ya sean traducciones de sus discípulos (Spranger sobre todo), o bien textos que exponen sus planteamientos. Se hablará de ello en el siguiente capítulo.

3.2.3 De España a Alemania y viceversa: las líneas de transmisión de las ideas filosóficas y pedagógicas de Dilthey

El conocimiento de Dilthey en España estuvo marcado por muchas circunstancias entrecruzadas. Las condiciones de España, tanto sociales y políticas, como propiamente intelectuales, establecieron los linderos para que se conociera. Hacia finales del siglo XIX, sólo podría haberse dado la transmisión hacia aquellos que hayan viajado a Alemania, tomado clases con él (primera línea de transmisión) y/o el acceso a su obra publicada en alemán (segunda línea). Pero, como lo dice Ortega, hacia los primeros años del siglo XX, su obra era prácticamente inconseguible, incluso los más importantes textos. Será sólo hasta la publicación de sus *Escritos*, que comienza a partir de 1914, o bien de publicaciones aisladas como aquella de donde recupera ideas Giner, que puede hablarse con mayor amplitud de la posibilidad del trabajo en torno a sus ideas y sobre todo de quienes tienen noción de su existencia por: a) el texto de Giner y el curso de Cossío respectivamente, b) los viajes a Alemania, c) Ortega y d) Luzuriaga y Roura. Esto último, bajo las siguientes consideraciones:

⁴¹² *Ibid.*, p. 57, n. 72.

⁴¹³ Eugenio Padorno, *op. cit.*, p. 27.

- 1) La manera en que el krausismo español se encuentra generalizado pero con amplia apertura a la recepción de otras ideas filosóficas y pedagógicas ya en su etapa institucionista. En ese sentido, insistir en el papel que cumplen Giner y Cossío y su ideario.
- 2) El propio conocimiento de Dilthey por parte de Ortega que se produjo quizá por dos vías, sus viajes a Alemania, principalmente en el que narra expresamente haber intentado entrar en contacto con él y/o su obra y, por otro lado, por Francisco Romero, según se expresó. Sobre el conocimiento de Dilthey en Argentina ahondaré en el próximo capítulo.
- 3) La gran influencia de Ortega cuya difusión del planteamiento de Dilthey en 1933 va a marcar su recuperación. De ahí que se ha afirmado que la recuperación hispana de Dilthey es orteguiana.
- 4) Las becas que a partir de la JAE se les otorgan a diferentes intelectuales españoles para estudiar e investigar en diferentes países, entre ellos Alemania. El interés estaba centrado en recuperar formas de pensamiento y conducción filosófica y pedagógica que fueran pertinentes para la reconfiguración de la educación española. De ahí que muchos de los viajeros estuvieran relacionados con la educación: educadores, profesores, supervisores, etcétera. Este será el caso tanto de Luzuriaga como Roura (pero cuyo contacto será con Spranger).
- 5) Los proyectos editoriales de la *Revista de Occidente* de Ortega, y la *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, con claras intenciones de difundir la filosofía y pedagogía europea y, enfáticamente, las alemanas. En este sentido, no sólo asumo la pregunta sino también una respuesta afirmativa a lo que José Luis Abellán se pregunta: “Como es sabido la *Revista de Pedagogía* se inicia en 1922 y la *Revista de Occidente* en 1923, y yo me he preguntado muchas veces si eso no fue un azar, sino una propuesta paralela –y de común acuerdo– para la regeneración intelectual de España”.⁴¹⁴ Ambos proyectos llevan a cabo lo que ya el propio Navarro se proponía desde la traducción del texto de Ahrens: una modificación en el pensamiento español a partir de la difusión del pensamiento de otros escenarios geográficos, ya sean el francés o, como interesa aquí, el alemán. Por supuesto que con Ortega tal

⁴¹⁴ José Luis Abellán, “Prólogo”, en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.) *op. cit.*, p.10.

pretensión es expresada desde antes de la publicación de ambas revistas, pero se lleva a efecto por la vía de la publicación y vuelve a situar la relevancia de una tradición escrita que no sólo se reconoce, sino que surte efectos.

Por lo antes dicho, las líneas de transmisión de Alemania a España que encontrarán las ideas de Dilthey serán los viajes y los proyectos editoriales. Quienes viajan a Alemania y conocen por vía indirecta sus planteamientos (sus discípulos por ejemplo), la publicación de sus *Escritos* y las publicaciones en donde se puede dar a conocer (bajo la forma de exposición y articulación de sus planteamientos en conjunto con otros, o bien la traducción –como en el caso de los fragmentos de Ortega en 1933), todo ello en el entrecruce con las condiciones históricas, sociales, políticas, etc. tanto de Alemania como de España; esto es, de la tercera a la quinta líneas marcadas en el capítulo anterior.

Aún quedan por establecerse las vías para el camino hacia México, porque el desarrollo del pensamiento de Dilthey no pudo continuar dándose en España en ese momento por la Guerra Civil (1936-1939) y el franquismo. De ahí que se dé en el contexto del exilio y sus personajes.

3.3 La Guerra Civil Española (1936-1939): los intelectuales exiliados

La Segunda República Española, iniciada en 1931, enfrentó desde su llegada un panorama complejo, debido al cambio de régimen no aceptado por todos; el escenario económico complicado por la crisis mundial a la que llevó la financiera del 29 en Estados Unidos, exacerbando el desempleo; la Constitución de 1931 y las reformas del primer periodo en distintos ámbitos, entre ellos el militar, el agrario, el educativo (estableciendo que la educación religiosa deja de ser obligatoria en la escuela pública) y religioso (con la proclamación de la libertad religiosa).

Las diferencias irreconciliables entre grupos nacionalistas y republicanos condujo a la sublevación militar teniendo la Junta de Defensa Nacional a Francisco Franco Bahamonde como jefe supremo, hasta finalmente, terminada la Guerra Civil en 1939 tomar el poder. La Segunda República puede concebirse entonces en dos partes, la primera, antes y hasta el estallido del conflicto siendo Presidente de la República Niceto Alcalá-Zamora, con tres periodos, el primero con Manuel Azaña, de coalición republicano-socialista, como

presidente del Gobierno (Consejo de Ministros); el segundo con Alejandro Lerroux del Partido Republicano Radical apoyado por la derecha católica en el mismo consejo; y el tercero, con la coalición de izquierdas: el llamado “Frente Popular”, que sólo duró cinco meses antes del golpe de Estado en julio de 1936 (estando de nuevo Azaña, pero ahora como Presidente de la República, y como presidente de Gobierno Santiago Cárceles Quiroga). La segunda parte, ya en guerra, con la presidencia de gobierno del republicano de izquierda José Giral, el socialista Francisco Largo Caballero, y finalmente el socialista Juan Negrín, al ser vencida la resistencia republicana (pero que continuó con distintas instituciones y actividades en diferentes lugares del mundo, entre ellos México).

La Guerra Civil Española trastocó a toda la población y marcó para ella condiciones diferenciadas de vida (en función de las circunstancias económicas, sociales y de filiación política de cada uno). En este apartado, no obstante, se presta especial atención a los intelectuales durante la Guerra Civil, por ser el momento, desde su inicio a la conclusión, en que los autores y traductores relevantes para la transmisión de las ideas de Dilthey tienen que salir de España y finalmente llegar a los lugares que posibilitan –de una u otra manera– su labor filosófica y pedagógica.⁴¹⁵

Es en contexto del conflicto que muchos intelectuales tendrían que salir al exilio porque su labor como tales les había permitido también una participación política importante, ya sea como integrantes de partidos políticos y/o habiendo sustentado cargos dentro de distintas dependencias. En ese sentido, “cuando hablamos de exilio, nos referimos a la emigración forzosa, que se produce cuando una parte de la población debe abandonar su país para asegurarse la supervivencia, debido a la persecución a la que les somete el gobierno por razones religiosas o políticas. En otros casos, por desacuerdo con un sistema político, que recorta sus libertades”.⁴¹⁶ El compromiso con la República se expresó de distintas maneras, aún incluso desde sus cátedras o escritos, y ello influyó para que tuvieran que abandonar su país. Esto a su vez planteó distintas posiciones con respecto de quiénes se quedan y luchan (la Segunda España), quienes se quedan y no hacen nada o los que salen (llamada la Tercera España), los que apoyan el golpe de Estado (la Primera España). De los que salieron, se plantearán dos perspectivas, una que comprende la

⁴¹⁵ En este sentido, se invita a los lectores interesados en conocer a profundidad el contexto y desarrollo de la Guerra Civil así como el franquismo, a remitirse a la gran cantidad de fuentes que existen al respecto.

⁴¹⁶ María Ángeles Sallé (coord.) *op. cit.*, p. 27.

posición complicada y que asume que se podía servir más a la segunda República fuera de España, y otra crítica, que perfectamente se puede representar con la siguiente cita:

Nadie honradamente puede negar que el krausismo, penetrado hasta las capas más apartadas de la burguesía española a través de todas esas instituciones creadas o inspiradas por Giner de los Ríos, hizo mejores hombres de los españoles. ¿Los hizo también mejores ciudadanos? No me atrevo a juzgar; pero hay un dato que me inquieta. Cuando en 1936 el ejército se subleva contra el gobierno constitucional, los krausistas y los educados por el krausismo, con muy pocas excepciones, desaparecieron del trágico escenario o se inhibieron en la defensa de la República. Eran por principio, enemigos de la violencia, lo mismo de la de los agresores que de la de los agredidos, y se declararon neutrales y espectadores lejanos. Eran lo que se llamó la Tercera España. Todos pecamos contra la segunda República Española: los amigos por omisión e inhibición, de esa Tercera España, utópica y sobre todo cómoda, fue uno de los más graves.⁴¹⁷

Ortega, por ejemplo, llega a Argentina en 1939, pero era sabido que “se había desentendido de la guerra española desde los primeros momentos; se sabía que en mayo último, antes de emprender el viaje a Argentina, había permanecido brevemente en Vichy; se esperaba, al menos, una declaración de rotundo antifranquismo, pero tampoco ésta tuvo lugar”.⁴¹⁸ Este evento marcó una estancia muy corta, trasladándose en 1942 a Lisboa. Esto no implicó que los planteamientos filosóficos de Ortega no fueran retomados, conformando un orteguismo.

Otro caso, el de Luzuriaga, es importante para reflejar la condición de exilio, pues sale de España en septiembre de 1936, y las circunstancias en que ello se produjo son narradas por Cobb, a partir de una entrevista con Isabel, la hija de Lorenzo: “En el curso de una rápida conversación telefónica con Manuel Azaña, el Presidente de la República les indicó que figuraban en una lista negra y les aconsejó guarecerse en el extranjero y trabajar por la República, defendiendo su causa en sus escritos. En diez minutos la familia decidió abandonar su casa y tomar el tren a Valencia y desde allí a París y Londres, viajando sin maletas y con unas alhajas en los bolsillos de Isabel como único capital”.⁴¹⁹ En Londres realizó una serie de gestiones encaminadas a la recepción de connacionales, sobre todo de un grupo entre 30 a 50 niños, pero fracasó el intento porque las autoridades inglesas no consideraron oportuna la recepción frente a las condiciones económicas que implicaría el

⁴¹⁷ Luis Araquistáin, *apud.* Jorge de Hoyos Puente, *op. cit.*, p. 80.

⁴¹⁸ José Luis Abellán, “El ciclo del exilio”, p. 29.

⁴¹⁹ Christopher H. Cobb, *op. cit.*, p.456.

sostenimiento. Para 1937, tuvo que dejar las actividades directamente relacionadas con la guerra y logró una relación laboral universitaria en Glasgow para la enseñanza del español.

En 1937, además, realizó un viaje a París y se conformó la idea de la necesidad de lograr una mediación en el conflicto español, una tercera vía apoyada también por Ortega. Esto no fue bien tomado, y a final de cuentas, las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública de la República lo cesaron el 20 de octubre de 1937.⁴²⁰ Ya para 1939, tuvo claro que tendría que salir de Europa en la medida en que no encontraría el apoyo para instalarse desde el ámbito intelectual que le competía. De manera que en marzo de 1939 llega a Tucumán, pasando por Buenos Aires. Para 1944 se desplaza a Buenos Aires, en donde se establece hasta su muerte. En esta ciudad es profesor de pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, actividad por la que será mayormente conocido, además de su extensa labor editorial en Losada, de lo que hablaré en el próximo capítulo. Roura Parella, por su parte, “en enero de 1939 marchó hacia Francia cruzando a pie los Pirineos, después de viajar [él y otros intelectuales] junto a Machado hasta las proximidades de la frontera en un accidentado viaje”;⁴²¹ después viaja a México.

Tal y como ellos, de 1936 y hasta después de 1939, el exilio fue el destino de varios intelectuales españoles (en el próximo capítulo se destacarán otros casos, como el de Ímaz). Se trataba de una intelectualidad española que no sólo tuvo para entonces un aporte académico, dominaban muchos de ellos varios idiomas (importante para realizar traducciones), conocen el extranjero (por la JAE u otros motivos) y tienen producción en sus campos disciplinares, además de tener en claro la importancia de la educación (por el ambiente instaurado por la ILE).

En primera instancia, de manera general los exiliados recurrieron a Francia, Inglaterra y la Unión Soviética, pero en muchos casos tuvieron que salir por los conflictos que enfrentaba de forma generalizada Europa en vísperas de la guerra. América fue entonces destino, final o de paso, de muchos exiliados por el apoyo de los respectivos gobiernos, aunque no de los que tradicionalmente eran destino de la emigración de españoles. “Argentina, Cuba, Brasil o Uruguay, eran reticentes a aceptar la llegada de refugiados, escudándose en cuestiones laborales, cuando temían una alteración de la paz

⁴²⁰ *Cfr. Idem.*

⁴²¹ Conrad Vilanou, “Juan Roura Parella (1897-1983) y la Difusión de la pedagogía”, *Historia de la educación*, n° 22-23, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2003-2004, pp. 310.

social por parte de un colectivo considerado políticamente “peligroso”.⁴²² México será el que figure entre los lugares que más posibilitaban la recepción de españoles. El presidente Lázaro Cárdenas, si bien había comenzado a plantear condiciones para la recepción de inmigrantes, al rechazar las expresiones fascistas expresó su apoyo a la República española, dando las condiciones para la recepción en México de gran cantidad de exiliados de diferentes clases sociales y de sectores productivos, oficios y ámbitos profesionales distintos.

Desde antes había emigración española a América y México no era la excepción, pero desde 1936 comenzó la llegada de muchos españoles. Se considera que “el total de refugiados que entró en México entre 1939 y 1948 fue de 21.750, siendo el país latinoamericano que recibió el mayor contingente”.⁴²³ A México llegaron, por ejemplo, distintas embarcaciones desde puertos franceses:

- El 21 de abril de 1939, el ‘Flandre’ llega a Veracruz con 400 exiliados españoles a bordo.
- El 13 de junio de 1939 lo hace, también a Veracruz, el mítico ‘Sinaia’, con 1681 pasajeros.
- En julio arriban el ‘Ipanema’ (1000) y el ‘Mexique’ (2200).
- En enero de 1941, el ‘Alsina’ (con 180 refugiados).
- En mayo de 1942 llega el ‘Nyassa’ (con casi 1000).
- No podemos dejar de reseñar el ‘Champlain’, hundido por un torpedo o mina a su salida de Marsella, segundo de ese modo la vida de muchos refugiados españoles que nunca lograron llegar a su nuevo destino.
- Ni tampoco las expediciones del ‘Serpa Pinto’, ‘Sao Tomé’, ‘Quanza’ y ‘Santo Domingo’, que partieron hacia México desde Lisboa.⁴²⁴

Durante la guerra, además, comenzaron a generarse varias iniciativas de organización para la recepción de españoles en distintos lugares y ofrecerles condiciones de vida y laborales favorables. Estuvieron aquellas instituciones que posibilitaron que los exiliados salieran de España, como la Junta de Auxilio a Refugiados Españoles, el Comité Técnico de Ayuda a Refugiados Españoles, el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles. Incluso, se puso en marcha la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE) cuyas actividades iniciaron en Francia y después predominantemente en México.

En nuestro país, la recepción de intelectuales fue amplia, “la idea partió del historiador Daniel Cosío Villegas, quien en 1938 dio a conocer al presidente mexicano el

⁴²² María Ángeles Sallé (coord.) *op. cit.*, p. 27.

⁴²³ *Ibid.*, p. 28.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 53.

futuro que se perfilaba para los intelectuales españoles y le sugirió que México les abriera sus puertas. La idea fue acogida e impulsada de tal forma que se puede hablar de una «política de atracción» por parte de México”.⁴²⁵ Se crea por ejemplo La Casa de España (en la que se ahondará en el próximo capítulo). A continuación, algunos de los intelectuales, particularmente del ámbito filosófico, que llegan a México y Argentina, entre ellos precisamente autores de la incumbencia de este trabajo:

En México se instalarán Joaquín Xirau, Eduardo Nicol, José Gaos, L. Recasens Siches, María Zambrano, Eugenio Ímaz, José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Manuel Durán, C. Blanco Aguinaga, J. Serra Hunter, Luis Abad Carretero, J. M. Gallegos Rocafull, Wenceslao Roces, Ramón Xirau, Adolfo Sánchez Vázquez y Álvarez Pastor. En Argentina, al principio, José Ortega y Gasset (en Buenos Aires) y Manuel García Morente (en Tucumán); pero pronto regresarán a la Península; ahí quedarán, sin embargo, Luis Jiménez de Asúa, Lorenzo Luzuriaga, Claudio Sánchez Albornoz, Francisco Ayala y Luis Farré (éste último, emigrado, en realidad, en 1931). En Venezuela, se instalan, Domingo Casanovas y Bartolomé Oliver. En otros países, José Ferrater Mora (Chile), J. D. García Bacca (Ecuador), Teodoro Olarte (Costa Rica), Augusto Pescador (Bolivia), Luis de Zulueta (Bogotá) y Jorge Enjuto (Puerto Rico).⁴²⁶

Fue el exilio el que permitió que los traductores desempeñaran la empresa de llevar al español las obras de Dilthey en América. No obstante, el conocimiento que éstos tendrán de Dilthey pendió de varios aspectos, de Giner, Cossío, Ortega... y las condiciones propiamente españolas que exigieron, según la voz de sus propulsores, la recuperación de los avances del pensamiento en otros lugares, entre ellos, Alemania. Esta tendencia hacia lo germánico estuvo marcada desde la recuperación de Krause, pero que se reforzada por la ILE y, de forma radical, por Ortega. La tradición de traducción de textos, originada en los proyectos editoriales en la España de las primeras décadas del siglo XX hizo que la mirada se plantara en la transmisión de las tradiciones intelectuales vía la tradición escrita.

Conviene decir, sin embargo, que la presencia de Dilthey, aunque mínima, en el panorama pedagógico español, resurgirá sólo hasta después de la Segunda Guerra Mundial, pero marcada ya por las obras traducidas al español en América. En general, debido a que “la pedagogía alemana tuvo mayor eco en España hasta mediados del siglo XX y ha estado preferentemente vinculada a tradiciones humanistas, vitalistas, idealistas y a una escuela

⁴²⁵ Asención H. de León-Portilla, *op. cit.*, p. 160.

⁴²⁶ José Luis Abellán, “El ciclo del exilio”, pp.28-29.

renovada con la idea central de reformar la escuela para propender a una regeneración nacional”.⁴²⁷

En la siguiente cita, Ángeles Galino Carrillo, reconocida profesora de Historia de la Educación en Madrid desde 1953, narra la forma en que directamente en la Universidad de Bonn en Alemania puede tener acceso a la lectura de Dilthey. No obstante, el uso de éste para sus clases, se da a partir de las traducciones hechas en el exilio:

Tuve la oportunidad de un contacto más cercano con las obras del que había sido catedrático de Historia de la Filosofía de la Universidad de Berlín, Wilhelm Dilthey (1833-1911), de las cuales pude leer por primera vez algunas, y en el caso de otras volver a hacerlo de nuevo, en un contexto social e intelectual que me ofrecía claves distintas de las que tenía en España, y cerca de profesores que cultivaban el recuerdo y el estudio de Dilthey. Respondía así a una de las sugerencias que me habían hecho en el [Consejo Superior de Investigaciones Científicas] CSIC antes del viaje, conocer a Dilthey, un filósofo interesado por la perspectiva histórica en muchas de sus publicaciones. En el ámbito de la educación, autor de una *Historia de la Pedagogía* —la utilicé especialmente a partir de 1945 como uno de los manuales que me servían para preparar las clases que impartía en la Facultad—, y del libro *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, que en España conocíamos a través de la traducción de Lorenzo Luzuriaga, publicadas en Buenos Aires por la editorial Losada.⁴²⁸

En ese sentido, la importancia de lo que sucedió en el exilio de los intelectuales en términos de la traducción como *apropiación comprensiva* a través de los proyectos editoriales gestados, en el Fondo de Cultura Económica y específicamente de Losada con Luzuriaga en relación con la obra pedagógica de Dilthey marcará un hito no sólo para México, también para la propia España, entre otros lugares de habla hispana. Esto lo trataré en el siguiente capítulo.

⁴²⁷ Julio Mateos Montero, *op. cit.*, p.26.

⁴²⁸ Julio Ruiz Berrio y Consuelo Flecha García, *op. cit.*, p. 527.

CAPÍTULO 4

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE DILTHEY EN MÉXICO: INTELLECTUALES EXILIADOS Y LA TRADUCCIÓN EN PROYECTOS EDITORIALES

En este último capítulo se exponen las condiciones bajo las cuales se dan a conocer las traducciones de Dilthey al español, especialmente de sus obras sobre educación y pedagogía. Se prestará atención a los dos contextos centrales para ello: México y Argentina.⁴²⁹ El papel de los traductores fue fundamental en el contexto de proyectos editoriales concretos como el Fondo de Cultura Económica en México y Losada en Argentina. Finalmente, aquí se ve hacia donde condujeron las líneas de transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey.

4.1 Los lugares de llegada de intelectuales en América Latina: México y Argentina

Como señalé al final del capítulo anterior, los lugares de llegada de los exiliados en términos amplios fueron, en primer lugar, Francia, pero muchos de ellos tuvieron que salir del continente europeo y emprender la marcha hacia América. México y Argentina fueron dos de lugares que mayor recepción de exiliados españoles tuvieron. Las condiciones de acogida, por supuesto, no fueron las mismas. En este capítulo me centraré en los exiliados intelectuales particularmente de los ámbitos filosófico y pedagógico por encontrar en ellos la posibilidad de transmisión de las ideas de Dilthey.

En México hacía apenas un par de décadas que había sucedido la Revolución, “un proceso histórico que proporcionalmente había causado unas cinco veces más víctimas que la Guerra Civil española”.⁴³⁰ El periodo mexicano en que esto sucede, los años treinta en que empezaba a consolidarse un proyecto de Estado después de la Revolución, y de apertura abierta del Estado en voz de Lázaro Cárdenas a la recepción permitió la creación y consolidación de instituciones para los intelectuales exiliados. “Un México que, en su mayoría, todavía era indígena y mestizo, predominantemente agrario, políticamente

⁴²⁹ El lector encontrará mucho más desarrollado el contexto mexicano. La razón de ello es sobre todo que es el que interesa en mayor medida a la autora por ser el de gestación de la pregunta que le dio origen.

⁴³⁰ Juan Maestre Alfonso, “La expatriación intelectual española”, *Barataria*, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, n° 10, 2009, p. 19.

autoritario y en un proceso apenas incipiente de despegue material, cultural y científico”.⁴³¹ Esta situación en Argentina fue muy distinta. “Argentina recibió, debido a la política restrictiva del presidente Ortiz, diametralmente opuesta a la de Cárdenas, solamente a unos 2.500 exiliados”.⁴³² Esto no sólo era una cuestión de cantidad, sino que la relación Estado-intelectuales no fue tan estrecha. Esta relación, además, debe extenderse al caso de los propios intelectuales mexicanos y argentinos, que a su vez repercutieron en la creación y consolidación de proyectos editoriales.⁴³³

El lenguaje, por supuesto, planteó una condicionante y determinante importante. La cuestión del idioma fue un elemento crucial para que se pudiera dar el desarrollo del pensamiento intelectual sin mayores conflictos, pero también el elemento que permitió que los exiliados pudieran aportar a esta lengua traducciones invaluableles, lo que implica, por supuesto, reconocer que contaban con un nivel de dominio de otros idiomas que en términos generales los intelectuales mexicanos y argentinos no poseían. Al respecto “en 1947 Pedro Henríquez Ureña observaba que hasta 1936, Madrid había sido ‘el centro, puramente cultural, en que se apoyaba la unidad del idioma español en América; ahora esta dirección cultural está repartida entre México y Buenos Aires como centros principales de producción editorial’”.⁴³⁴ Las editoriales, entonces, “constituyeron otro baluarte de concentración de intelectuales españoles, sector que estimularon, como también sucedía en Argentina y Venezuela, y que convirtieron en una plataforma del fomento de la cultura no ya española, sino hispánica, tan menoscabada en esos momentos en la ‘madre patria’”.⁴³⁵

4.1.1 Las condiciones de recepción en México

Como lo planteé en el capítulo anterior, el krausismo fue determinante para el desarrollo intelectual español durante el final del siglo XIX. Siguiendo a Antolín Sánchez, “afirmar la

⁴³¹ Clara E. Lida, “Un exilio en vilo”, Andrea Pagni (ed.) *El exilio republicano español en México y Argentina. Historia cultural, instituciones literarias, medios*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert/Bonilla Artigas, 2011, p. 24.

⁴³² Andrea Pagni, *op. cit.*, p. 11.

⁴³³ Para conocer más sobre las condiciones sociales generales y esta relación con el Estado comparativamente hablando entre México y Argentina, v. Andrea Pagni, *op. cit.*, 2011.

⁴³⁴ Pedro Henríquez Ureña, *apud.*, *ibid.*, p. 10, n. 1.

⁴³⁵ Juan Maestre Alfonso, *op. cit.*, p. 22.

existencia de un krausismo mexicano en sentido estricto sería sin duda exagerado”.⁴³⁶ No obstante, sí hubo una recuperación y conocimiento de los planteamientos krausistas, a partir, de igual manera que en el contexto español, de Ahrens, y uno de sus discípulos belgas: Guillaume Tiberghien. En 1855 se adopta en México el *Curso de derecho natural* de Ahrens como libro de texto en el Instituto de Ciencias de Guadalajara, que motivó por parte de Agustín de la Rosa textos de refutación y observaciones, desde argumentos de fe. El texto de Ahrens también fue usado para la enseñanza en la Escuela Nacional de Jurisprudencia desde 1870. Pero la recuperación no fue sin rechazo. Recordemos que para ese momento en México el positivismo había sido ya asumido y era eje nodal de la formación, por su parte, el krausismo tenía como aspecto: “su beligerancia contra un positivismo oficial que en plena década de los setenta asume nada menos que la educación de la ciudadanía”.⁴³⁷ El positivismo será quien salga ganando en la discusión, y en la Escuela Nacional de Jurisprudencia se quedaría. El caso de dicha Escuela también se da en la Escuela Nacional Preparatoria, puesto que aun habiendo sido concebida con base en el positivismo en 1867, hubo momentos en que tanto el texto de Ahrens como uno de *Lógica* de Tiberghien se establecieron como material de enseñanza.⁴³⁸ Aunque para ese momento ya también circulaban textos de Jeremy Bentham y de Spencer en México.

Pero propiamente hablando en el panorama filosófico, y recuperando la forma en que Adolfo Sánchez Vázquez caracteriza una serie de momentos esterales de la filosofía en el país con sus respectivas vicisitudes a partir de la Revolución, que considera el inicio no sólo del México contemporáneo sino de la filosofía mexicana contemporánea, recupero aquí sólo los primeros seis que conciernen al periodo aquí trabajado:⁴³⁹ 1) la generación del Ateneo de un marcado antipositivismo que implicaba prestar atención a las condiciones nacionales, pero en la recuperación de la filosofía occidental con autores como Nietzsche y Bergson hicieron que marchara por un rumbo distinto; 2) el debate iniciado en 1933 entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano en torno del marxismo; 3) la publicación de Ramos en 1934 de *El perfil del hombre y la cultura en México*; 4) los filósofos españoles

⁴³⁶ Antolín C. Sánchez (comp.) *Las polémicas en torno al krausismo en México (siglo XIX)*, UNAM, México, 2004, p.11.

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁴³⁸ *Cfr. Ibid.*, pp. 20 y ss.

⁴³⁹ Adolfo Sánchez Vázquez, “De la filosofía de nuestro tiempo”, en *Filosofía y Circunstancias*, Anthropos Editorial/ FFyL UNAM, Barcelona/México, 1997, pp. 267-331.

del exilio, abordado en este trabajo desde la perspectiva de recuperación de Dilthey; 5) La corriente de Leopoldo Zea a partir de 1945 con su publicación *En torno a una filosofía americana*; y 6) el grupo *Hiperión* a comienzos de la década de los cincuenta “que vuelven a tomar en sus manos la problemática del ‘ser del mexicano’. En su mochila filosófica llevan el idealismo alemán contemporáneo (con Heidegger a la cabeza) que le han legado sus maestros, especialmente Gaos, pero llevan también lo que han cargado por su cuenta: Kierkegaard, Jaspers y lo que más les ha deslumbrado: el existencialismo de Sartre”.⁴⁴⁰ Todo lo anterior, para nada disociado de las instituciones que de una manera especial permitirán la consolidación de proyectos de formación en el ámbito filosófico, tal es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional.⁴⁴¹

Para tener sin embargo una mirada más amplia del panorama de acogida de los exiliados, esta síntesis de Gabriel Vargas resulta ilustrativa:

Momento brillante en el orden de la política pero también en el ámbito de la cultura integrada por el muralismo de Orozco, Rivera y Siqueiros; la música de Silvestre Revueltas y Carlos Chávez; el estridentismo como corriente estética; la poesía de “los Contemporáneos” y el debate sobre el arte comprometido. En aquel momento, la generación del 15 —integrada por Vicente Lombardo Toledano, Antonio Castro Leal y Manuel Gómez Morín, entre otros— daba sus mejores frutos; y de igual forma, se encontraban en activo figuras señeras como Alfonso Reyes y Narciso Bassols (quien también desempeñó un papel activo en el proceso del exilio español). En el campo de la filosofía sobresalían figuras como Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos, Eduardo García Maynes y Francisco Larroyo, entre otros.⁴⁴²

A lo largo de los momentos marcados, no se puede desconocer que ya existían relaciones con los intelectuales españoles, pues muchos de ellos ya publicaban en las revistas españolas. Sólo por dar un ejemplo, Alfonso Reyes⁴⁴³ ya publicaba en 1923 en la *Revista de Occidente*.⁴⁴⁴

Ahora bien, la recepción de los exiliados se dio en un contexto favorable para la creación de distintos proyectos o bien consolidación de planteamientos institucionales en

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 272.

⁴⁴¹ Cfr. FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1994. En particular, se recomienda la lectura de: “Presentación” y “De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras” por Juliana González, pp. 5-26.

⁴⁴² Gabriel Vargas Lozano, “Cincuenta años del exilio español: la filosofía”, [en línea] [consultado en enero de 2018] <<http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1703.pdf>>

⁴⁴³ Alicia Reyes, “Alfonso Reyes”, en FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, pp. 479-481.

⁴⁴⁴ En el siguiente enlace pueden revisarse varios índices de la *Revista de Occidente* [consultado el 30 de marzo de 2018] <<http://ira.pucp.edu.pe/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/Revista-de-Occidente.pdf>>

que muchos de ellos pudieran insertarse. Este último es el caso de distintas instituciones universitarias del país en que los intelectuales de diversas ramas del conocimiento pudieron dar a conocer los trabajos que fueron desarrollando algunos de ellos ya por décadas en España, y otros más de forma incipiente pues la Guerra Civil llegó a truncar el inicio de una carrera académica en su país. Así, destacan por un lado todos los exiliados que en la Universidad Nacional fueron incorporados a las actividades cotidianas de investigación y docencia en distintos ámbitos del saber: jurídico, filosófico, histórico, sociológico, por decir algunos. Por otro lado, desde el proyecto de Estado para recibirlos, se gestó una Institución para darles cabida: La Casa de España.

La Casa de España puede considerarse en dos momentos. Un primer momento de apoyo y ayuda a los exiliados cuyas actividades principales eran de orden académico y que habían sido cesados, dados de baja e inhabilitados,⁴⁴⁵ y un segundo momento en que se convierte ella misma en una institución académica. Estos dos corren de 1938 a 1940, pues a partir de octubre se convierte en El Colegio de México. La “intención inicial acerca de una casa que alojara a los exiliados españoles impedidos en su exilio francés de seguir desarrollando su labor intelectual y científica al igual que pedagógica”.⁴⁴⁶ La Casa se creó en 1938, gracias al escritor y diplomático Alfonso Reyes (1889-1959) (en marzo de 1939 éste es nombrado presidente de la Casa por el presidente Lázaro Cárdenas) y al economista e historiador Daniel Cosío Villegas (1898-1976) (secretario de la Casa),⁴⁴⁷ recibiendo a intelectuales españoles de distinta cepa. De inicio, se aunaron tres españoles ya residentes en México: el abogado y filósofo del derecho Luis Recaséns Siches, el poeta León Felipe Camino y el también poeta, artista e historiador del arte José Moreno Villa.⁴⁴⁸ Alfonso Reyes estuvo al frente de la Casa hasta su muerte en 1959, mientras que Cosío fungió como director de 1958-1959 para después ser el segundo presidente de la Institución hasta 1963. A lo largo de su historia, a la Casa de España y al Colegio de México se fueron agregando distintos intelectuales invitados que serán fundamentales para el desarrollo del pensamiento filosófico, histórico, sociológico, etc. en México. Quienes por alguna razón no pudieran ser

⁴⁴⁵ Martí Soler, *La casa del éxodo. Los exiliados y su obra en La Casa de España y El Colegio de México*, 2ª ed. rev. y aum., El Colegio de México, México, 2015, pp. 13 y 14; como consta en este libro, las razones tenían que ver con que se considerasen sus actividades como perniciosas o bien, “marxistas”, pero como se señala ahí mismo, el calificativo en todo caso aplicaba a Wenceslao Roces, traductor de Marx.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁴⁷ Josefina Zoraida Vázquez, “Daniel Cosío Villegas”, en FFyL, *op. cit.*, pp. 324-327.

⁴⁴⁸ Martí Soler, *op. cit.*, p. 11.

parte de la Casa, se trató de destinarlos a alguna otra institución del país. Todos los miembros de la Casa eran ya reconocidos en sus actividades docentes y de investigación, lo que permitió que prácticamente de inmediato fueran inmersos en distintas instituciones educativas del país y comenzaran a generar una fructífera trayectoria académica con una producción vasta.

No puedo dejar de señalar que uno de los campos específicos en que sin duda se insertarán los exiliados españoles será al educativo, específicamente escolar. Como lo señala Conrad Vilanou: “entre las necesidades más acuciantes que generó el exilio en México destacan dos, a saber, la educación de los hijos transterrados y la falta de trabajo para los refugiados”.⁴⁴⁹ Las llamadas escuelas del exilio, que se constituyeron en instituciones que recibieron a los hijos de los exiliados con la finalidad de acogerlos en un ambiente no del todo extraño para ellos y mantener la estructura e historia de la República española, como lo señala Clara E. Lida, instituciones que permitieron un ámbito cultural *exiliocéntrico* (neologismo de la autora).⁴⁵⁰ Entre las instituciones se encuentran el Instituto Luis Vives, que fue creado en la Ciudad de México en agosto de 1939 con muchos profesores vinculados a la ILE, el Instituto Hispano-Mexicano Ruíz de Alarcón de finales de 1939, la Academia Hispano-Mexicana creada a principios de 1949, los Colegios Cervantes de 1940 cuya junta directiva del patronato estuvo presidida por Roura Parella, y el Colegio Madrid de 1941.⁴⁵¹ También existieron proyectos editoriales sobre la educación asociados con los maestros. Destaca la revista, iniciada en 1940, llamada *Educación y Cultura*, que:

[...] abre un espacio de gran calidad para difundir y recrear las concepciones filosóficas, las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento, así como sobre las herramientas didácticas de la educación moderna y progresista, testimonia –desde el exilio en México– la obra educativa realizada por la República Española desde su proclamación en 1931 hasta su derrota por el fascismo en 1939.⁴⁵²

⁴⁴⁹ Conrad Vilanou, “El exilio pedagógico en México: Roura Parella y las Ciencias del Espíritu”, en Conrad Vilanou y Josep Monserrat (ed.) *Mestres i Exili. Jornades d’estudi i reflexió*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002, p. 188.

⁴⁵⁰ Clara E. Lida, *op. cit.*, pp. 27 y 28.

⁴⁵¹ Cfr. J. Ignacio Cruz, *La educación republicana en América (1939-1992)*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1994.

⁴⁵² Valentina Cantón Arjona, *Educación y Cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*, UPN, México, 1995, p. 9.

Las condiciones favorables de inserción de los exiliados hicieron que muchos de ellos vivieran su exilio como un “transtierro”, palabra con que define su experiencia Gaos. Dice Gaos: “tuve la impresión de no haber dejado la tierra patria por una tierra extranjera [...] y queriendo expresar cómo no me sentía en México un *desterrado*, sino..., se me vino a las mientes y a la voz la palabra transterrado”.⁴⁵³ Claro que esto no fue asumido por todos los intelectuales exiliados llegados a México. Las circunstancias no fueron iguales para todos, siendo, además, que esto se dio “en un país en que lo español y el español –el “gachupín”– era objeto tradicional de ambivalentes, contradicciones y mutantes posturas, pero nunca indiferentes”.⁴⁵⁴ Mientras que unos prácticamente pudieron llegar al país a dedicarse a lo que venían realizando desde tiempo atrás, con todos los reconocimientos habidos y por haber, otros, por un lado, vieron zanjadas las posibilidades de una trayectoria como la habían proyectado, por otro, la pérdida, el exilio mismo, el cambio de residencia no fue menor en el sentimiento de muchos. Este será por ejemplo el caso de Eugenio Ímaz tratado más adelante.

En cuanto a la pedagogía en México, podría rastrearse el uso del término para demarcar un ámbito de saber desde finales del siglo XIX con Enrique Rébsamen en Veracruz, o Manuel Flores y Luis E. Ruíz,⁴⁵⁵ estos dos últimos con formación médica y que comprenden a la pedagogía como un arte (Flores) o como un arte científico (Ruíz) por asumir los postulados del positivismo. Pero en específico de la pedagogía de índole académica y universitaria pueden rastrearse sus orígenes hasta el proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de Justo Sierra en 1881, donde mencionaba: “formar profesores, perfeccionar los estudios hechos en las escuelas profesionales y crear especialistas, proporcionando conocimientos pedagógicos [...] Al instalarse la Universidad, cuidará el gobierno de que desde luego se establezcan cursos completos de pedagogía...”.⁴⁵⁶ Al crearse la Universidad y con ella la Escuela Nacional de Altos

⁴⁵³ José Gaos, “Confesiones de transterrado”, *Obras completas VIII*, UNAM, México, 1996, p. 546.

⁴⁵⁴ Juan Maestre Alfonso, *op. cit.*, p. 19.

⁴⁵⁵ Estos dos autores, sin embargo, son representantes del momento en que el positivismo está en boga en México, por lo cual comprenden a la pedagogía como un arte (Manuel Flores) o como un arte científico (Luis E. Ruíz).

⁴⁵⁶ Justo Sierra, “Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional”, en *La educación nacional*. México, UNAM, 1984, (Obras completas del maestro Justo Sierra, n° VIII), p. 335.

Estudios, la pedagogía en relación con la formación docente quedará en el panorama.⁴⁵⁷ En 1924, los estudios pedagógicos quedaron en la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior (que en 1934 se separa para depender de la Secretaría de Educación Pública). A partir de 1935, se comenzó a impartir la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

Pero será tan sólo unas décadas después que en ese contexto institucional académico, Salvador Azuela, al tomar las riendas de la Facultad de Filosofía y Letras ya en Ciudad Universitaria, encomienda a varios profesores la reorganización de los estudios que se impartían.⁴⁵⁸ Entre los cambios más importantes para efectos de esta tesis se encuentran: el cambio de departamentos en colegios, en el caso del de Ciencias de la Educación, pasó a ser de Pedagogía, entendiéndola como ciencia de la educación. Esto implicó, entonces, que se “modificó la denominación y el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional”.⁴⁵⁹ El papel central en este cambio es adjudicado a Francisco Larroyo porque asumió esta perspectiva proveniente de la pedagogía alemana al recuperar el pensamiento de Natorp.⁴⁶⁰

Francisco Luna Arroyo, conocido como Larroyo por haber hecho él mismo una conjunción de sus apellidos, nacido el 30 de noviembre de 1908, profesor normalista y filósofo por la FFyL de la UNAM, en 1931 fue becado para hacer una estancia en Alemania, entrando en contacto con la filosofía neokantiana, regresando a México en 1934. “Las enseñanzas de esta época le marcarán en forma definitiva, particularmente en cuanto al vínculo filosofía-pedagogía”.⁴⁶¹ A su regreso impartió clases en la Escuela Normal de Maestros, en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Departamento de Filosofía y el de Filosofía de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1935 obtuvo el grado de maestro en Ciencias de la Educación. En 1937 funda el Círculo de amigos de la filosofía

⁴⁵⁷ Libertad Menéndez Menéndez, “La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica”, en FFyL, *op. cit.*

⁴⁵⁸ A partir de 1955 comenzó a impartirse una maestría en pedagogía y desde 1960 se instauró la licenciatura, siendo modificado su plan de estudios en 1966 y en 2010. De 1966 data también la Maestría y el Doctorado en Pedagogía, cuyas modificaciones más recientes han sido en 2012 y 2011 respectivamente.

⁴⁵⁹ FFyL, “Proyecto de modificación al plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía”, t. 1, aprobado por el H. C.T el 27 de abril de 2007, p. 1.

⁴⁶⁰ Uno de los trabajos más importantes de Larroyo en términos de la consolidación de una forma de concebir a la pedagogía en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras es su libro: *Vida y profesión del pedagogo*, en cuya portada interior se coloca como subtítulo: A propósito de la reforma de los estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es un libro de 1958 publicado precisamente en la FFyL. En él se menciona una única ocasión a Dilthey.

⁴⁶¹ Ana María del Pilar Martínez, “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”. *Revista Paedagogium*, año 2, número 10, marzo-abril, 2002, p. 33.

crítica, en 1938 fue nombrado secretario de la Facultad siendo director Antonio Caso, en 1942 funge como primer coordinador de los institutos de humanidades de la UNAM y en 1954 nombrado profesor de tiempo completo en esta institución. En 1946 dirigió el Instituto Nacional de Pedagogía de la SEP y de 1947 a 1949 la Dirección General de Enseñanza Normal, para ser consejero de la SEP hasta 1954.

Larroyo fue nombrado director de la FFyL de 1958 a 1966, año este último en que la restructuración de todos los planes de estudio de licenciatura fueron aprobados e implementados. En 1967 deja las labores universitarias para dedicarse hasta 1981, año de su fallecimiento, a sus obras. Tradujo a Immanuel Kant, Paul Natorp y Wilhelm Windelband.

4.1.2 Las condiciones de recepción en Argentina

Según Rosa María Martínez, pueden distinguirse tres periodos del “pensamiento filosófico en la Argentina: I) De 1900 a 1919; II) De 1920 a 1930, y III) De 1930 a 1960”.⁴⁶² El primero, de un marcado antipositivismo, la recuperación kantiana de Rodolfo Rivarola en la cátedra de Ética y Metafísica en la Facultad de Filosofía en Buenos Aires, la obra de José Ingenieros y Alejandro Korn en la historiografía filosófica y Caroliano Alberini, quien se planteó investigar las influencias alemanas en el pensamiento argentino. “La Facultad de Filosofía de Buenos Aires fue el fortín del spencerismo, y la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata lo fue del comtismo”⁴⁶³. Durante esa primera época, también en el contexto universitario, particularmente en la Facultad de Filosofía de Buenos Aires, se encontraba ese espíritu antipositivo:

[...] hacia 1907, bajo la presión de los jóvenes corifeos del antipositivismo, se empieza a no tenerle miedo a la palabra metafísica. Solíamos vociferar por los corredores de la Facultad el siguiente aforismo: Filosofía sin metafísica es como café sin caféina. Con no menos entusiasmo definíamos la filosofía diciendo: la ciencia positiva es el estudio relativo de lo absoluto. Los positivistas, al sorprendernos leyendo *La crítica de la razón pura*, nos acusaban de cultores de la obscuridad mental. Replicábamos: hay dos claridades: la oscura, en el fondo, y la otra, la que preferimos.⁴⁶⁴

⁴⁶² Rosa María Martínez, *op. cit.*, pp.54.

⁴⁶³ Caroliano Alberini, “Discurso del Vice-presidente del comité de honor y secretario técnico del congreso, Dr. Coriolano Alberini, de la Universidad de Buenos Aires, en representación de los miembros argentinos”, en *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, Argentina, 1949, p.73. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] < <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a0049.pdf>>

⁴⁶⁴ Caroliano Alberini, *apud.*, Rosa María Martínez, *op. cit.*, p.58.

Articulado con estos momentos es necesario plantear la relación con Ortega que será fundamental en este trayecto. Cuando en 1916 Ortega realiza su primer viaje, imparte precisamente lecciones sobre la *Crítica de la razón pura* y conferencias con el título *Introducción a los problemas generales de la filosofía*. La segunda etapa, en la que se da la segunda visita, está marcada por un desarrollo del trabajo filosófico y de los contextos universitarios en que puede gestarse, hubo más cátedras de distintas áreas: lógica, metafísica, gnoseología y psicología, y para 1925 habían cinco universidades nacionales. Además durante los años 20 se da ya la difusión de la *Revista de Occidente* y las publicaciones de su colección editorial. En 1929, se funda en Argentina la Sociedad Kantiana de Buenos Aires, impulsada por Alejandro Korn. Esta sociedad va a tener vínculos con la berlinesa, de forma que esta vía también será de conocimiento recíproco de la filosofía alemana y argentina.⁴⁶⁵

El segundo viaje de Ortega es de agosto de 1928 a enero de 1930, invitado por la Sociedad de Amigos del Arte, dando cursos sobre *Introducción al presente y Hegel y la Historiografía*.⁴⁶⁶ Pero los escritos de Ortega reflejarán una cierta crítica a Argentina, especialmente a la forma en que los argentinos se sitúan frente al pensamiento, lo que orilló a su vez una crítica al personaje y su caracterización de pedantería. De ahí que en su tercer viaje hubiera un dejo de desinterés por él, aunado a que el propio Ortega trató de mantenerse al margen de hacer declaraciones sobre el conflicto español, mientras que se esperaba, como sus compatriotas, tomara posición o se expresara al respecto.

En 1930, se funda en Argentina el Colegio Libre de Estudios Superiores, que impulsa la filosofía en la nación, siendo Korn uno de sus fundadores.

La tercera época de la filosofía va a ser de desarrollo de la historiografía, donde aparecerá de nueva cuenta Caroliano Alberini y destacará Francisco Romero, quienes por la revisión sistemática de las fuentes lograron conformar una ensayística y producción más allá de la cátedra académica.

Al igual que en México, la recepción de los intelectuales españoles exiliados en Argentina se dio en distintos marcos y escenarios académicos. La centralidad de los

⁴⁶⁵ *Ibid.*, pp. 77 y ss.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p. 73.

ámbitos de formación universitaria, los editoriales y de la cultura destacaran ampliamente.

4.2 La recuperación de Dilthey: la centralidad académica, editorial y de los exiliados españoles

Como se podrá ver a continuación, Dilthey será conocido en México y Argentina en momentos distintos y a partir de figuras centrales para el contexto eminentemente filosófico de ambos países. El centro del conocimiento y la transmisión de Dilthey estará en la academia, a través de cursos, pero también en las publicaciones, muchas de ellas gestadas en instituciones de esta índole. El momento, sin embargo, de mayor auge del trabajo sobre el autor está marcado por la llegada de los exiliados españoles.

4.2.1 El trabajo intelectual previo sobre Dilthey en México y Argentina

México

La filosofía alemana en términos generales será conocida en México tiempo antes del exilio y los textos de Ortega y Gasset, por ejemplo, eran ya trabajados por Samuel Ramos previo a la llegada de los exiliados.⁴⁶⁷ Samuel Ramos (1897-1959), habiendo pasado por estudios de medicina, decide decantarse por la filosofía obteniendo el grado de doctor en filosofía en 1944. Desde ese año y hasta 1953 es nombrado director de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1927 realiza estudios en Europa, principalmente en la Sorbona y en la Universidad de Roma. A su regreso, ocupa cargos en la Secretaría de Educación Pública.⁴⁶⁸ Como ya he señalado, en 1934 Ramos da a conocer el texto *El perfil del hombre y la cultura en México*, donde se puede dar cuenta de la forma en que “a Ramos le sedujo el historicismo vitalista de Ortega y Gasset y en él creyó encontrar la vía para poner en conexión la filosofía y la circunstancia mexicana. Y justamente bajo el influjo orteguiano de *El tema de nuestro tiempo* se propuso hacer una filosofía nacional entendida como filosofía del mexicano”⁴⁶⁹.

⁴⁶⁷ Cfr. Samuel Ramos, *Historia de la filosofía en México*, México, 1943, *apud.*, José Luis Abellán, *El exilio filosófico en América. Los transferrados de 1939*, p. 33.

⁴⁶⁸ Ricardo Guerra Tejada, “Samuel Ramos (1945 a 1953)”, en FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, pp. 575-577.

⁴⁶⁹ Adolfo Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p. 270.

Sin embargo, de manera específica Dilthey no figura entre los trabajos como un autor central de recuperación. La aseveración anterior, no obstante, debe ser tomada con reservas, pues las posibilidades de consulta y rastreo de todas las fuentes sería una empresa complicada. Como se verá más adelante, es hasta los años cuarenta en donde Dilthey aparecerá en la escena filosófica.

Ahora bien, si en el caso de los autores y sus textos no me parece que haya un trabajo en torno a Dilthey, pudo darse el conocimiento del autor por los viajes en el marco de intercambios culturales y académicos que se realizaban desde antes de los años treinta a todas partes de Europa, por supuesto que de forma particular aquí interesarían España y Alemania. Por ejemplo, un personaje de la talla de Alfonso Reyes, tuvo contacto con muchos de los intelectuales que después serán exiliados al encontrarse en España de 1914 a 1924, o bien, los intercambios de estudiantes de distintos ámbitos disciplinares, como sucede con Francisco Larroyo entre 1931 y 1933.

Argentina

El caso de Argentina será otro. Ahí sí hay indicios precisos de trabajos sobre Dilthey, cuestión que incluso ya despuntaba desde el capítulo anterior porque fueron conocidos en España. Durante 1906-1907, se tiene registro de un profesor de la Universidad de Buenos Aires: “Tenía valor manifiesto, aunque su acción fue muy efímera. Era un joven alemán profesor contratado, Félix Krueger, eminente psicólogo y filósofo. Se había formado en la escuela de Stumpf, Cornelius, Dilthey, Windelband, Lipps y Wundt. Volvió a Alemania en 1908, donde hizo una brillante carrera científica y universitaria. Fue Rector de la Universidad de Leipzig y Director del Instituto de Psicología de Wundt. Dictó aquí dos importantes cursos de Psicología superior”.⁴⁷⁰ Se conoce que en el contexto de sus cursos hablaba de Dilthey así como de otros autores.

Serán, a juicio de Ortega, las lecciones de Francisco Romero sobre Dilthey en Buenos Aires, de las que tiene conocimiento en 1933, “la primera vez que se exponía a este autor en una cátedra hispanoamericana”.⁴⁷¹ “Cuando Ortega tocó las campanas en el

⁴⁷⁰ Cfr. Caroliano Alberini, “Discurso del Vice-presidente del comité de honor y secretario técnico del congreso, Dr. Coriolano Alberini, de la Universidad de Buenos Aires, en representación de los miembros argentinos”.

⁴⁷¹ Angeles López Moreno, *op. cit.*, p. 16.

centenario de Dilthey, acudieron los fieles de todos los rincones de España. Algo parecido le ocurrió a Francisco Romero en América”.⁴⁷² Las lecciones que impartió fueron en noviembre de 1933 en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, fueron dadas de forma oral con base en manuscritos que permanecieron inéditos en su archivo hasta el 2003 que Juan Torchia lo recupera.⁴⁷³ Los títulos son: “Dilthey y su época”, “La historia de las ideas y la filosofía general” y “La psicología y la filosofía de lo social histórico”.

Pero el trabajo de Romero sobre Dilthey es previo al 33, ya que “lee a Dilthey en Alemania entre los años 1924-1925 y escribe y publica en 1928 un artículo breve titulado «A propósito de Dilthey», destinado a llamar la atención sobre el singular filósofo”⁴⁷⁴ en la revista *Nosotros* de Buenos Aires. Impartió otros cursos también y publicaciones. Asimismo dos cartas del yerno de Dilthey se encuentran en su archivo.⁴⁷⁵

Adicionalmente, en 1933, el 4 de diciembre para ser precisa, se dio una conferencia por Alejandro Korn (1860-1936) psiquiatra y filósofo argentino crítico del positivismo, titulada *La filosofía de Dilthey*, en la Sociedad kantiana de Buenos Aires, Argentina.⁴⁷⁶ Además, se pueden rastrear menciones a Dilthey en sus obras de 1927, 1931 y 1935.⁴⁷⁷

Para 1935-6, también en Argentina, se puede rastrear un artículo de Eugenio Pucciarelli, decano de la Facultad de Letras de la Universidad de Tucumán, titulado: “Introducción a la filosofía de Dilthey” en las *Publicaciones de la Universidad Nacional de La Plata*. Posteriormente realizará una introducción a una traducción de su esposa de *La esencia de la filosofía*, de la que trataré más adelante.

Ahora bien, dado que no recuperaré más adelante de forma general el panorama Argentino, aquí sitúo que, al igual que en México, de manera posterior al momento en que este trabajo sitúa su alcance (la década de los cuarentas del siglo XX), se conoce la obra de Dilthey y se utiliza para pensar sobre la educación. Se pueden mencionar, por ejemplo, los trabajos de Luz Viera Méndez, pedagoga argentina, quien conociendo la obra de Francisco

⁴⁷² Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 384.

⁴⁷³ Juan Carlos Torchia Estrada, “Francisco Romero. Tres lecciones sobre Guillermo Dilthey en su centenario”, *CUYO*, Anuario de Filosofía Argentina y Americana, n° 20, año 2003, pp. 107-238.

⁴⁷⁴ Ángeles López Moreno, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁷⁵ Otros textos y alusión a otras lecciones sobre Dilthey de 1930 se encuentran en: Juan Carlos Torchia Estrada, *op. cit.*, pp. 107-238.

⁴⁷⁶ Eugenio Pucciarelli, *op. cit.*, p. 10, n. 1.

⁴⁷⁷ Juan Carlos Torchia Estrada, *op. cit.*, pp. 107-238.

Romero, Saúl Taborda y Celia Ortíz⁴⁷⁸, emprende un trabajo sobre Dilthey: “Wilhelm Dilthey y la Educación como Problema filosófico; El concepto de estructuras en Wilhelm Dilthey; Cuestiones Metodológicas de las Ciencias Espirituales Diltheyanas, tres trabajos de investigación exigidos para la adscripción a la cátedra de Estudios Filosóficos, en el Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, 1936-1939”;⁴⁷⁹ además de una traducción de su texto de 1888, que no se pudo consultar para este trabajo (se desconoce si fue publicado, incluso en su curriculum vitae citado antes no aparece).

Con 23 años, siente la necesidad de profundizar su formación filosófica siempre en relación con la pedagogía. La corriente idealista alemana enfrentaba en muchos ámbitos culturales de Occidente la influencia positivista de fin del siglo XIX. En el Instituto del Profesorado, Luz Vieira fue alumna de la Dra. Celia Ortiz Arigós de Montoya, de quien se convirtió en su discípula. Ortiz de Montoya propugnaba una dirección espiritualista de la educación aunque paralelamente –o paradójicamente– enhebrada con una metodología científico-experimental de la enseñanza. Luz Vieira obtiene la adscripción en una de las cátedras de Ortiz de Montoya en el Instituto del Profesorado en Paraná entre 1936 y 1939. Fruto de esta experiencia académica realizará un trabajo de investigación requerido que se publicará bajo el título de *Wilhelm Dilthey y la educación como problema filosófico*. Dilthey tuvo una influencia fundamental en la obra y accionar de Luz Vieira, quien lo estudia en profundidad y hasta llega a aprender alemán para traducir una obra suya titulada *Sobre la posibilidad de una Ciencia Pedagógica de validez general*. En 1940, Vieira publica un nuevo ensayo *Fundamentos psíquico-espirituales de una pedagogía*, en donde analiza la crítica de Dilthey al positivismo y su propuesta filosófico-educativa.⁴⁸⁰

En los cuatro tomos de *Investigaciones Pedagógicas* de Saúl Taborda de 1951,⁴⁸¹ se aborda a Dilthey en más de una ocasión coincidiendo con sus planteamientos. Esto no es menor si consideramos que Taborda en 1921 fue rector del Colegio Nacional de la Plata, de 1923 hasta 1927 estuvo en Marburgo (con Paul Natorp), Zurich, Viena y París, y en 1942 es director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior en Córdoba.

⁴⁷⁸ Sobre esta autora, puede consultarse el siguiente documento: Cfr. María Marcela Aranda, “Celia Ortiz de Montoya: una militancia del ideal”, *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 32, Cuyo, Argentina, 2015, pp. 65-91. [en línea] [consultado en enero 2019] <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9707/06-aranda-cuyo32-2015.pdf>

⁴⁷⁹ Ministerio de Educación y Justicia, “Luz Vieira Méndez. Curriculum vitae”, en *Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez*, Buenos Aires, 1986, p. 48. [en línea] [Consultado en diciembre 2018] <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000084.pdf>>

⁴⁸⁰ Unipe, “Educadores Argentinos. Viera Méndez, Luz”, Unipe. Universidad Pedagógica, Buenos Aires, marzo, 2011.

⁴⁸¹ Saúl Taborda, *Investigaciones pedagógicas*, unipe: editorial universitaria, La Plata, Argentina, 2011.

4.2.2 Dilthey en México: las cátedras y publicaciones

Sin duda puedo afirmar que Dilthey es un autor fue recuperado por varios intelectuales españoles exiliados, bien porque lo trabajaron de forma previa, por el influjo de Ortega, o por el conocimiento posterior a la publicación de la traducción de su obra.

El filósofo Fernando Salmerón, en su texto “Datos para la historia del pensamiento de Dilthey en México”, nos señala los indicios más concretos en donde se puede rastrear que las ideas de Dilthey fueron conocidas y dadas a conocer en México, señalando que “por lo menos desde hace, el pensamiento de Dilthey es bien conocido en México”,⁴⁸² aseveración que sustenta apelando a los siguientes datos: se impartió un curso en 1940 en la FFyL de la UNAM por Luis Recaséns Siches, de quien ya mencioné algunos datos a propósito de La Casa de España; explicaciones sobre Dilthey en clases de Juan Roura Parella, José Gaos, Leopoldo Zea y Eduardo Nicol. Adicionalmente se tienen las siguientes publicaciones: *La esencia de la filosofía* en traducción de Samuel Ramos en 1943 para la revista de la FFyL, que aparece en 1944 como libro aparte con un prólogo de Ramos; la publicación de las *Obras de Dilthey* en el FCE; los trabajos de Ímaz sobre Dilthey, desde el pequeño texto “Guillermo Dilthey”, el *Asedio*, así como *El pensamiento de Dilthey*; la publicación de Gaos “La jornada de Dilthey en América”⁴⁸³ en 1945 en *Cuadernos Americanos*⁴⁸⁴ (publicación fundada en 1942); José Antonio Portuondo publica el ensayo “Aproximación a la poética de Dilthey” en 1945 en *Cuadernos Americanos*; el texto de Roura Parella “Ideas estéticas de Dilthey” también de 1945 en *Cuadernos Americanos* además de la publicación de *El mundo histórico social*; un breve texto de Leopoldo Zea sobre “La filosofía en México” en el diario *El Nacional* del 15 de junio de 1947; Felipe Pardinas y Illanes en 1950 publica en la FFyL un ensayo sobre Dilthey y Collingwood; el libro de 1950 Eduardo Nicol en que se aborda a Dilthey *Historicismo y existencialismo*; el libro de 1951 de Francisco Larroyo *El existencialismo. Sus fuentes y direcciones*.

⁴⁸² Fernando Salmerón, “Datos para la historia del pensamiento de Dilthey en México”, en *Obras. VI. Perfiles y recuerdos*, El Colegio Nacional, México, 2003, p. 303.

⁴⁸³ José Gaos, “La jornada de Dilthey en América”, *Obras completas*, t. IX: Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española, UNAM, México, 1992, pp. 185-193.

⁴⁸⁴ *Cuadernos Americanos* merecería un abordaje detenido puesto que, como se podría advertir en este recuento y en lo que sigue, muchas publicaciones sobre Dilthey fueron dadas a conocer en esta publicación. Para mayor información, puede consultarse: “Cuadernos Americanos”, [en línea] [consultado en diciembre de 2018] < <http://www.filosofia.org/hem/med/m062.htm> >

A este recuento, se pueden aunar los trabajos de Juan A. Ortega y Medina, historiador exiliado, con un especial reconocimiento “Por su método historiográfico manejó continuamente ideas de Ortega y Gasset, José Gaos, Heidegger, Dilthey y otros filósofos”.⁴⁸⁵ Y por supuesto los de Wonfilio Trejo, filósofo mexicano cuya tesis para obtener el grado de Maestro en Filosofía en 1958 fue titulada: *La filosofía de Dilthey*, además de publicar el libro *Introducción a Dilthey* en los Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana de 1962.

Lo anterior permite percatarse que el conocimiento de Dilthey en México se dio principalmente en el contexto de las cátedras y cursos impartidos, así como las publicaciones y traducciones de autores muy concretos, muchos de ellos, son pocas las excepciones, exiliados españoles. Quizá lo anterior es lo que lleva a Salmerón a decir que “la asimilación del pensamiento diltheyano en México ha sido rápida, en pocos años su presencia es notable. Hay que reconocer, sin embargo, que tal asimilación estaba preparada por los escritos de Ortega y Gasset y los de gran parte de los pensadores traducidos por la *Revista de Occidente*”.⁴⁸⁶ A esto quizá hay que añadir que Javier Garciadiego ubica que en México se conocieron traducciones de Dilthey provenientes de España, en específico de la *Revista de Occidente* previo a la publicación de las del FCE.

Respecto a las primeras lecturas de Dilthey en México gracias a la revista de Occidente, véase Juan Hernández Luna, en *Filosofía y Letras*, número 27, julio-septiembre de 1946, pp.89-113. Debe consignarse que Hernández Luna se refiere a artículos de Dilthey traducidos en la revista periódica, pues su primer libro publicado en España por la Revista de Occidente apareció en 1944, un par de años después que en México. Me refiero a la Teoría de las concepciones del mundo, traducido y anotado por Julián Marías.⁴⁸⁷

Habiendo situado estos referentes con esta precisión, en lo que sigue de este apartado sólo aludiré a dos autores fundamentales: José Gaos y Roura Parella, ya mencionados incluso en el capítulo anterior, pues sus trabajos fueron duda de entre los más conocidos y difundidos. Con respecto de los demás, algunos serán trabajados a propósito específicamente de sus traducciones. Otros no serán abordados de manera específica puesto que rebasan la

⁴⁸⁵ Alicia Mayer, “Juan A. Ortega y Medina. Un gran y comprometido republicano (1913-1992)”, en Angelina Muñiz-Huberman (coord.), José María Villarías (ed.), *A la sombra del exilio. República española, Guerra civil y exilio*, FFyL UNAM, México, 2014, p. 67.

⁴⁸⁶ Fernando Salmerón, *op. cit.*, p. 307.

⁴⁸⁷ Javier Garciadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, FCE, México, 2016, p. 93, n. 70.

pretensión de este trabajo y su acotación temporal (que pretende situarse hasta finales de la década de los cuarentas del siglo XX).

4.2.3 Los trabajos de José Gaos y Juan Roura Parella en México

José María Enrique Esteban Gaos y González-Pola, mejor conocido como José Gaos, va a ser sin duda uno de los autores más importantes del exilio filosófico. El papel que asumía ya en España lo colocará en el entorno como un nodo a partir del cual se formará una congregación intelectual. Nace el 26 de diciembre de 1900 en Gijón, España. En 1923 se licenció en filosofía por la Universidad de Madrid y en 1925 se doctoró. De 1923 a 1924 fue lector de español en Francia, fue profesor de traducción del alemán, en 1930 hizo oposiciones para las cátedras de lógica y teoría del conocimiento de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. En 1933 se encargó de cursos en la Universidad Central. Después, se desempeñó en distintas actividades docentes principalmente en filosofía y académico-administrativas como ser Rector de la Universidad de Madrid a partir de 1936. Llega por el exilio a México el 17 de agosto de 1938 a Veracruz. En octubre de 1938 comenzó a dar un curso de Filosofía de la filosofía en la UNAM, en 1939 se convierte en miembro de La Casa de España y, a partir de ese mismo año, imparte cursos regulares en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de la que se convierte en profesor de carrera en 1953. En 10 de junio de 1941 se nacionalizó mexicano⁴⁸⁸ y muere el 10 de junio de 1969.

Gaos recupera a Dilthey. Él mismo expresa la deuda intelectual que tiene con el autor, así como con Ortega de quien fue discípulo y con quien no dejó de tener discrepancias tanto filosóficas como políticas. El “historicismo que Gaos absorbe, asume, critica, evalúa, interpreta y luego transforma es el historicismo diltheyano fundamentalmente”.⁴⁸⁹ Aquí conviene tener presente que a juicio de Álvaro Matute “es posible afirmar que el historicismo mexicano es diltheyano y orteguiano”⁴⁹⁰, pues fue determinante la perspectiva de Gaos sobre el historicismo, la lectura que de Ortega se hace en México, tanto como las contribuciones del propio Ímaz y Roura Parella.

⁴⁸⁸ Martí Soler, *op. cit.*, pp. 161-168 y 340-351.

⁴⁸⁹ Eduardo González Di Pierro, “Historicismo y personismo. Dilthey y Ortega en el pensamiento de José Gaos”, *Devenires I*, n° 2, 2000, p. 115.

⁴⁹⁰ Álvaro Matute, *El historicismo en México. Historia y Antología*, FFyL UNAM, México, 2002, p. 10.

Adicionalmente, la expresión “filosofía de la filosofía”, que sostuvo Gaos, la reconocía de Dilthey.⁴⁹¹ Para Eduardo González, hay un Dilthey de Gaos, esto es, una perspectiva de Dilthey configurada en el trabajo de Gaos. ¿Es ésta planteada a partir de Ortega? González responde: “si bien José Gaos es discípulo directo de Ortega, lo que de historicismo hay en Gaos le proviene directamente de Dilthey y no de Ortega y que lo que hereda de éste es, más bien, el perspectivismo y circunstancialismo”⁴⁹² Sin embargo, es importante hacer notar precisamente que la vinculación con Ortega es la que pudo haber posibilitado el conocimiento de Gaos sobre Dilthey, la publicación orteguiana de 1933 situó el antecedente de recuperación. En toda la obra de Gaos sin duda se pueden rastrear alusiones a Dilthey. Desde el ámbito de la filosofía ello ameritaría un trabajo más extenso, como ya lo señala Antolín Sánchez. Y vale la también señalar que si bien Gaos recupera de Ortega: “Entre el Marburgo de Ortega y el México de Gaos, pasando por el Madrid común a ambos, hubo en definitiva continuidades innegables, pero también discontinuidades muy fecundas”.⁴⁹³ Destaca, sin embargo, de manera concreta, la publicación en 1945, en *Cuadernos Americanos* número 5 (o 6) el texto “Jornada de Dilthey en América”,⁴⁹⁴ texto que inicia con el contexto de dichas jornadas en el marco del Centro de Estudios Sociales de El Colegio de México y que es una nota al *Asedio* de Ímaz.

Juan Roura Parella, a quien ya le dediqué un apartado en el capítulo anterior, una vez llegado a México, colaboró para La Casa de España. Él mismo en carta fechada del 28 de octubre de 1946 al secretario de El Colegio de México: “mi relación oficial con El Colegio de México empezó en agosto de 1939 y terminó el día último de diciembre de 1945. Creo recordar que en una carta mi amigo don Alfonso Reyes me dice que continuó en El Colegio de México aunque sin sueldo, lo cual me honra grandemente”.⁴⁹⁵ De 1939 a 1945 fue profesor de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Juan Roura Parella es conocido, como ya podrá ser advertido después del capítulo anterior, como el principal difusor de la pedagogía de las ciencias del espíritu, lo que incluye por supuesto que dé a conocer a Dilthey y su obra, sin embargo, lo hace bajo el lente, o el sesgo, de la

⁴⁹¹ Andrés de Lira, *Estudios sobre exiliados españoles*, El Colegio de México, México, 2015, p. 198.

⁴⁹² Eduardo González Di Pierro, *op. cit.*, p. 124.

⁴⁹³ Antolín Sánchez Cuervo, “El pensamiento de Ortega y Gasset bajo dos miradas del exilio: Salvación y superación”, *Solar*, N° 3, año 3, Lima, 2007, p. 48.

⁴⁹⁴ José Gaos, “La jornada de Dilthey en América”, pp. 185-193.

⁴⁹⁵ Martí Soler, *op. cit.*, p. 242.

obra de Spranger, lo que habrá de ser considerado. En su curriculum vitae él coloca haber impartido los cursos: “Eduardo Spranger y las ciencias del espíritu” en 1939 y en 1941 el de “La psicología de Dilthey” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.⁴⁹⁶ De esto hay testimonio. En el campo de la psicología, un alumno de Psicología quien, entre 1938 y 1942, recibe clases de exiliados españoles, entre ellos Roura Parella y Eduardo Nicol, mencionando del primero que “era un hombre amable y brillante, fue discípulo en Berlín de Hartman y de Spranger [que esto lo reconozca no es menor]. Su cátedra, amena, se iniciaba con Wilhelm Dilthey. No sin esfuerzo aprendí acerca de su análisis epistemológico de la *Geisteswissenschaften*, la metodología de los estudios humanos e históricos”.⁴⁹⁷

De las publicaciones más importantes de Roura en México se encuentran: *Educación y ciencia* de 1940, *Spranger y las ciencias del espíritu* del Centro de Estudios Filosóficos de la UNAM de 1944, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura en Dilthey)* publicado en la Universidad Nacional en 1947, y los artículos: “El comprender como método de las ciencias del espíritu” en *Filosofía y Letras* número 7, UNAM de 1942, “La construcción de las ciencias del espíritu” en *Cuadernos Americanos*, no. 6 de 1942, “Ideas estéticas de Dilthey” en *Cuadernos Americanos*, 1945, y “Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey” en *Revista de la Universidad de La Habana*, de 1946 Además de dos traducciones de textos de Spranger.⁴⁹⁸ Para 1947, ya afirmaba Roura en su libro *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura en Dilthey)* que “se ha originado en México lo que podría llamarse un epicentro diltheyano”.⁴⁹⁹ Esta nota es a la que Salmerón precisamente presta atención para elaborar el trabajo que ya referí antes.

Ahora me interesa de manera particular centrarme en las traducciones de las obras donde expresa sus ideas pedagógicas, distinguiéndome de un trabajo de recuperación de los trabajos a los que dieron lugar, postulados, o bien, de la interpretación y uso que en términos generales podría haberse hecho de su pedagogía.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, p. 244; para un informe más detallado de las actividades de Roura en México, v. Conrad Vilanou, “El exilio pedagógico en México: Roura Parella y las Ciencias del Espíritu”, pp. 161-196.

⁴⁹⁷ Rogelio Díaz-Guerrero, “Lo singular en la psicología de México”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, n° 1, junio, Sociedad mexicana de psicología, 2006, p. 6.

⁴⁹⁸ Cfr. Martí Soler, *op. cit.*, pp. 242-250.; también puede revisarse un listado de sus publicaciones en el libro: Gonzalo Díaz Díaz, *Hombres y Documentos de la Filosofía Española*, t. VI O-R, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1998, pp. 888-890.

⁴⁹⁹ Juan Roura Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura en Dilthey)*, 1947.

4.3 La traducción de Dilthey en México y Argentina: traductores y proyectos editoriales

La obra de Dilthey será traducida al castellano tanto en México como en Argentina.⁵⁰⁰ Recordemos que los exiliados españoles habían forjado ya una tradición de traducción a partir de distintos proyectos editoriales en España. En México y Argentina vendrán a articularse con una gran aportación a dos casas editoriales de suma relevancia: el Fondo de Cultura Económica y Losada. El primer caso interesa aquí porque en su marco se gestó la empresa de traducción de la obra de Dilthey en una versión si bien no completa, sí amplia. El caso de Losada importa, a su vez, por ser el contexto de publicación de los textos que forman parte del volumen 9 de los *Escritos* de Dilthey en alemán, que son las dos obras extensas del autor sobre pedagogía. Los traductores serán, en el primer caso de manera preponderante, Eugenio Ímaz y en el segundo, Luzuriaga. Sin embargo, me interesa señalar aquí que hay otras traducciones al español de una obra de Dilthey: *La esencia de la filosofía*. Y que en el caso de los tomos del Fondo de Cultura, no todos fueron traducidos por Ímaz. Estos casos son los que señalaré a continuación.

Con respecto del primer caso, en 1944, Samuel Ramos, ya mencionado más arriba, tradujo *La esencia de la filosofía* para la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esta publicación no quedó sin ser señalada críticamente por Eugenio Ímaz, aquí sus razones:

Recientemente la Revista de Filosofía y Letras de la Universidad de México ha comenzado a publicar *La esencia de la filosofía*, lo que representa una aportación laudable, pero quintaesenciada y, por lo mismo, un poco peligrosa. Si nos dan en unas cuantas páginas la esencia de la filosofía según Dilthey y, por consiguiente, la esencia de la filosofía de Dilthey, ya para muchos no habrá más que hablar... ni qué leer.⁵⁰¹ Agregando que “No es posible hablar de la filosofía de Dilthey más que en esta conexión ni es posible entender su *Esencia de la filosofía* (1907) más que dentro de ella.”⁵⁰²

Se encuentra también una traducción del mismo año de este libro en la editorial Losada. La traducción fue realizada por Elsa Tabernig de Pucciarelli en la colección Biblioteca Filosófica dirigida por Francisco Romero. Elsa Tabernig “nació en Montemorency, Francia en 1912. Fue traductora, ensayista y docente universitaria. Fue directora de Enseñanza

⁵⁰⁰ El propio Ímaz, sin embargo, no deja de recordarnos que: “Hay que reconocer, sin embargo, que la primera obra de Dilthey traducida lo fue al italiano”- Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 372, n. 2.

⁵⁰¹ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 12.

⁵⁰² *Ibid.*, p. 33.

Artística de la Provincia de Buenos Aires entre 1963 y 1966, profesora de la facultad de Humanidades de la UNLP [Universidad Nacional de La Plata]”.⁵⁰³ Eugenio Pucciarelli, que ya se había mencionado, incluyó una introducción titulada: “Introducción a la filosofía de Dilthey” (se desconoce si puede ser incluso el mismo artículo que se mencionó antes). En este texto, Eugenio Pucciarelli asume claramente la visión de Ortega con respecto a que el “silencio en torno a la obra” no sólo se trata de las condiciones históricas y editoriales de la misma, sino de su estilo de escritura que no alcanza a expresar su fecundidad para el trabajo sobre la vida, agregando además su antagonismo con otras posturas filosóficas de la época como expresé en el capítulo anterior.⁵⁰⁴

Elsa Tabernig también llevó a cabo otras traducciones de textos de Dilthey. En noviembre de 1945 se publica *Poética. La imaginación del poeta. Las tres épocas de la estética moderna y su problema actual*, en Losada, Buenos Aires, con prólogo también de su esposo Eugenio Pucciarelli.

Ahora bien, de los diez tomos dados a conocer de las *Obras de Dilthey* en México, en III. *De Leibniz a Goethe*, de 1945, fue traducción de Ímaz junto con Gaos, Wenceslao Roces y Roura Parella. Y el tomo IV. *Vida y poesía*, publicado en 1945 fue traducido por W. Roces con prólogo y notas de Ímaz. Finalmente el tomo IX. *Literatura y fantasía*, publicado hasta 1963 fue traducido por Emilio Uranga y Carlos Gerhard.⁵⁰⁵

José Gaos no suspendió su labor traductora en el exilio y aunque apoya en ese tomo de Dilthey, será mucho más identificado en la labor de traducción por *El ser y el tiempo* de Heidegger, la cual comenzó antes del exilio pero sólo en México pudo concluirla y dar a conocer el texto en español en la editorial FCE en 1951. La labor de Gaos como traductor sigue un modelo “una traducción muy pegada a la literalidad del texto original, más que al sentido, lo que dificulta en muchos casos la comprensión; Gaos incluso intenta ser fiel a la secuencia oracional del idioma que traduce, en este caso el griego, pero lo mismo hace con el alemán, el latín, etc”.⁵⁰⁶

⁵⁰³ Datos de la traductora recuperados de la siguiente página web: Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. < <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29925>>

⁵⁰⁴ Cfr. Eugenio Pucciarelli, “Introducción a la filosofía de Dilthey”.

⁵⁰⁵ Sobre estos dos traductores no se ahondará en este trabajo por dos razones: la publicación está fuera temporalmente hablando del marco delimitado para la tesis y, segundo, la pretensión es centrarme en las obras de pedagogía (en Losada y en el FCE –en donde la dirección haya estado a cargo de Ímaz).

⁵⁰⁶ Antonio Jiménez García, *op. cit.*, p. 235.

Por su parte, Wenceslao Roces, fue un abogado, político, filósofo y traductor español, nacido en Oviedo en 1897 y murió en México en 1992. Será conocido por la traducción de Karl Marx, obra que concluyó en el exilio en México en el FCE, aunque tradujo también a Dilthey, Hegel, Georg Lukács y Engels.

Wenceslao Roces constituye por su parte un caso bastante singular. Es posible señalar en su figura al máximo representante español del marxismo como corriente teórica, aunque de hecho también fue en su juventud un hombre de acción que necesitó refugiarse en la URSS después de la revolución de Asturias. Intelectual precoz, era señalado como componente del círculo de amigos de Miguel de Unamuno, obteniendo muy joven la cátedra de Derecho Romano. Igualmente le fue reconocida su faceta de traductor, debiéndosele la primera traducción de *El Capital*, la única con que hemos contado los castellano parlantes hasta hace bastantes pocos años. Aunque tampoco llegó a México en la avalancha de españoles exiliados, pues también paso por Santiago de Chile y La Habana, es posiblemente uno de los intelectuales más conocidos y hasta recordados actualmente en México, donde uno de sus hijos también forma parte de la intelectualidad mexicana. Aunque desempeñó las cátedras de Historia de Grecia y de Roma estuvo muy ligado a temas de promoción editorial formando parte del equipo creador del Fondo de Cultura Económica, una editorial a la que quienes en mi generación nos dedicamos a las ciencias sociales fuimos deudores. A él se deben numerosas traducciones de múltiples materias humanísticas o de ciencias sociales. La incorporación a México de Wenceslao Roces fue tan fuerte que, aunque en las elecciones de 1977 resultó elegido diputado del PCE por Asturias, su región natal, al poco tiempo renunció, regresando a México donde, como él afirmó, se encontraban sus discípulos y su biblioteca.⁵⁰⁷

En cuanto a Juan Roura Parella, éste va a tener suma importancia en el ámbito de la traducción, pero no tanto por haber participado en la traducción de Dilthey, sino porque gracias a él algunas obras fueron traducidas. Por ejemplo, se menciona que “en el exilio mexicano Xirau inició la traducción de la *Paideia* de Jaeger, importada de Alemania por Juan Roura Parella, defensor de la pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), que en aquellos momentos se perfilaba como alternativa a la crisis desencadenada durante la época de entreguerras, por una visión mecanizada y desespirtualizada de la vida heredada del positivismo decimonónico”.⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Juan Maestre Alfonso, “Ida y vuelta del exilio intelectual español en América Latina”, en Eduardo Rey Tristán y Patricia Calvo González, *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional*, Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, Santiago de Compostela, 2010, p. 1277.

⁵⁰⁸ Vilanou, Conrad, “Historia conceptual e historia de la educación”, p. 59, n. 81.

Aunado a lo anterior, está la publicación de Julián Marías, *Teoría de las concepciones del mundo* (su introducción al texto está fechada en junio de 1944), criticado por Ímaz. Este texto fue publicado en 1944 en Madrid por la *Revista de Occidente*.

Recién terminado este trabajo han caído en nuestras manos dos publicaciones referentes a Dilthey. Una inglesa y otra española. La inglesa [el texto de Hodges] [...], tiene importancia especialísima porque ha sido revisada por el yerno de Dilthey, el Dr. George Misch [...] Pero además trae una sorpresa, que supongo que lo será para todos los versados en la producción diltheyana. Gentes que anduvieron en la Europa central por el año 38 no han conocido más que nueve volúmenes de *Gesammelte Schriften* de Dilthey, los mismos que yo he manejado, entre ellos alguna edición también de aquel año. Pues bien, en esa bibliografía se anuncian como aparecidos hasta el año 1936 los volúmenes I-IX y los XI-XII y se anuncia para el 44 la aparición del X. Esto supondría que hay tres volúmenes más desconocidos por nosotros. [...] Pero sin miedo al misterio podemos decir que, sea lo que contengan esos libros, no pueden alterar los términos de nuestra interpretación.⁵⁰⁹

No es menor, entonces, el contexto de traducción de las obras especialmente sobre educación y pedagogía de Dilthey. Hay que destacar que esto se da en dos contextos por supuesto, el primero de ellos en el marco de un proyecto más grande del conjunto de su obra, y otro de una empresa editorial cuya finalidad era conformar un acervo pedagógico.

4.3.1 México: las Obras de Wilhelm Dilthey

En el Fondo de Cultura Económica, cuya historia será esbozada en el siguiente apartado, se emprendió la tarea de dar a conocer la obra de Dilthey. Las publicaciones iniciaron en 1944 y abarcaron hasta 1963, por lo que es importante recordar aquí que no se contempla ninguno de los tomos de la segunda fase de los *Escritos* que inicia en 1967. El trabajo se hizo principalmente de la mano del filósofo español exiliado Eugenio Ímaz, cuya trayectoria será también tratada más adelante. Se titularon *Obras de Wilhelm Dilthey*, no *Escritos* como en el alemán (*Gesammelte Schriften*), señalando, con ello, que no eran completas.

4.3.1.1 Fondo de Cultura Económica: el proyecto editorial

Daniel Cosío Villegas fue el fundador del Fondo de Cultura Económica. Su preocupación por la existencia de material bibliográfico en México tiene que ver con su formación

⁵⁰⁹ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 91.

académica y su trayectoria. Se graduó en derecho en 1925, estudió economía en Harvard, Cornell y Wisconsin, en la London School of Economics y en la École Libre de Sciences Politiques de París. Fue miembro del Departamento de Estudios Económicos del Banco de México, además de impartir cursos sobre economía en distintas instituciones.⁵¹⁰ Además, como ya se mencionó, tuvo una participación importante en La Casa de España.

Durante su ejercicio docente, narra que él, entre otros maestros, se enfrentaron a grandes retos. Uno de ellos era que los estudiantes no conocían lenguas extranjeras, “sobre todo el inglés, idioma éste en que estaba escrito no menos del ochenta por ciento de la literatura económica”.⁵¹¹ Esta situación consideró que “a largo plazo” se podría remediar al traducir al español las obras más importantes. Se ofreció el proyecto al responsable de la sucursal de Espasa-Calpe en México, pero al no obtener respuesta de sus superiores, contactó Cosío a diplomáticos españoles. Lo anterior hizo que Cosío viajara a España, donde además de impartir un curso, realizó gestiones para la propuesta editorial que tenía entre manos. Habiendo logrado que el consejo de la editorial se reuniera para el asunto y obteniendo gran aprobación, Ortega y Gasset se opuso: “alegando como única razón que el día en que los latinoamericanos tuvieran que ver algo en la actividad editorial de España, la cultura de España y la de todos los países de habla española ‘se volvería una cena de negros’”.⁵¹² El peso del juicio de Ortega hizo que el proyecto no se llevara a cabo. Después lo propuso a la editorial Aguilar, pero fue rechazado.

A su regreso, él y sus amigos definieron llevar a cabo el proyecto en México.⁵¹³ “Lo primero que definimos fue que la empresa no podía ser lucrativa, puesto que nuestro empeño era educativo. Los libros, por supuesto, tenían que producirse comercialmente, es decir, al más bajo costo posible, y debían venderse también comercialmente, o sea a un precio que permitiera recuperar los costos de producción y distribución, más una utilidad razonable”.⁵¹⁴ Así, considerando los fideicomisos como la opción, menciona Villegas que

⁵¹⁰ Cfr. Daniel Cosío Villegas, *Un tramo de mi vida*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

⁵¹¹ *Ibid.*, p. 13.

⁵¹² *Ibid.*, p. 19.

⁵¹³ Todos los involucrados para que el proyecto pueden ser conocidos en la amplia historia de este libro: Víctor Díaz Arciniega, *Historia de la casa Fondo de Cultura Económica (1934-1994)*, FCE, México, 1994.

⁵¹⁴ Daniel Cosío Villegas, *op. cit.*, p. 21.

“se llamó Fondo de Cultura Económica, porque en inglés se hubiera llamado correctamente Trust Fund for Economic Learning”,⁵¹⁵ un “disparate” de traducción.

El primer libro apareció en enero de 1935: *El dólar plata*, libro de William P. Shea traducido por el poeta Salvador Novo. Fue un éxito. Durante los primeros 16 años de vida de la editorial Cosío fue su director. No obstante, precisamente en 36, trabajando de diplomático, recibe una carta donde se le autoriza a gestionar en España el traslado a México de un grupo de intelectuales para que prosiguieran sus actividades suspendidas por la Guerra. Después de sortear los conflictos propios de las condiciones de guerra, Cosío pudo tratar con Wenceslao Roces, en ese entonces subsecretario de educación de la república española, entregándole un listado de intelectuales invitados a México entre los que se encontraban Gaos y Xirau. Muchos de ellos llegaron a La Casa de España, y por el contacto con Cosío, empezaron a colaborar con el FCE. Además, dado que La Casa carecía de instalaciones propias, Cosío presta “un par de cuartos dentro de las oficinas que el Fondo tenía en la céntrica calle de Madero. Compartir ese espacio físico trajo consecuencias intelectuales invaluable”.⁵¹⁶ La colindancia fue benéfica para el FCE, de manera que los intelectuales asumieron una doble misión: “enseñar y traducir, afectando incluso la redacción de sus propios trabajos, pues, atento al objetivo inicial del Fondo, Cosío Villegas los prefería más de traductores que de autores”.⁵¹⁷

Se puede hablar principalmente de las siguientes consecuencias de la recepción de los intelectuales españoles para la editorial: 1) contar con traductores, 2) ampliación del número de publicaciones al año,⁵¹⁸ 3) pasar de ser una editorial sobre temáticas económicas a abarcar a las humanidades y las ciencias sociales: “se comenzó con política, sociología e historia, y luego, entre 1942 y 1945, aparecieron los primeros libros de filosofía y de antropología”.⁵¹⁹ El primer libro de filosofía fue la traducción de la *Paideia* de Jaeger por Xirau y años más tarde y por la muerte de este último, por W. Roces. Las secciones fueron: economía, ciencia y pensamiento político (llamada después política y derecho), historia,

⁵¹⁵ *Ibid.*, p. 22.

⁵¹⁶ Javier Garcíadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, p. 25.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 27.

⁵¹⁸ Los números no dejan mentir, puede consultarse el listado de producción en: Víctor Díaz Arciniega, *op. cit.*, pp. 401 y ss.

⁵¹⁹ Javier Garcíadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, p. 31.

sociología y filosofía.⁵²⁰ Esta última es de interés para este trabajo. Estuvo dirigida por José Gaos y Eugenio Ímaz (incorporado en 1941).

Javier Garciadiego aventura una explicación a la falta de traducción de autores considerados clásicos de la filosofía, los grecolatinos, atribuyendo a Cosío una fidelidad con sus proyectos, dado que en el caso del FCE, la pretensión era llevar a los lectores el pensamiento moderno. De esta manera, Gaos e Ímaz plantearon la línea desde esa consideración y, por supuesto, la propia: “a su modo de ver, las escuelas filosóficas ‘dominantes’ a mediados del siglo XX eran, en Europa, el neokantismo, el historicismo, la fenomenología y el existencialismo, así como el pragmatismo en la América de lengua inglesa”.⁵²¹ Fue en el marco de la sección/colección de filosofía que se decide publicar a Dilthey como el máximo representante del historicismo, siendo el cuarto gran proyecto sobre un autor del FCE. El trabajo quedó en las manos de Eugenio Ímaz, elogiado por ello. Todo parece indicar, sin embargo, que “según comenta Roura Parella, él fue quien propuso a la gerencia del Fondo de Cultura Económica la necesidad de dar la obra de Dilthey en lengua española”.⁵²²

Sin embargo, las reacciones no se hicieron esperar, se cuestionó su publicación “puesto que no llegó a ser un pensador de la talla de Marx, Weber o Heidegger”⁵²³, o la opinión del médico Ignacio Millán sobre Dilthey publicada en la *Gaceta del Fondo* en 1954: “historiador dado a la profecía filosófica que estuvo de moda en su tiempo pero que hoy se halla totalmente en desuso”.⁵²⁴ Pero tanto Ímaz como Gaos siempre estuvieron convencidos de la importancia de Dilthey y los libros finalmente se hicieron.

4.3.1.2 Eugenio Ímaz, el filósofo traductor

Eugenio Ímaz Echeverría nació el 14 de junio de 1900 en San Sebastián. En 1917 ingresó a estudiar Derecho en la Universidad Central de Madrid. Posteriormente, terminada la Primera Guerra Mundial, gracias a la JAE, tuvo la oportunidad de viajar a Lovaina Bélgica,

⁵²⁰ Se pueden conocer con detalle las publicaciones y decisiones de colecciones en: Víctor Díaz Arciniega, *op. cit.*, 1994.

⁵²¹ Javier Garciadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, p. 69.

⁵²² Conrad Vilanou, “El exilio pedagógico en México: Roura Parella y las Ciencias del Espíritu”, p. 190, n. 97.

⁵²³ Javier Garciadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, p. 91.

⁵²⁴ *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, n° 1, año 1, sep de 1954, s/p., *apud.*, Javier Garciadiego, *op. cit.*, p. 91, n. 61.

junto con Xavier Zubiri, alumno de Ortega, donde identificó su vocación filosófica y donde sufrió una crisis emocional.⁵²⁵ Sin embargo, en 1924 concluye los estudios de derecho, decidiendo no ejercer y dedicarse a la filosofía. “Con una nueva beca de la Junta para Ampliación de Estudios marchó a Alemania, donde estudiaría [de 1924 a 1931] en las universidades de Friburgo, Múnich y Berlín, en las que pudo escuchar a filósofos como Edmund Husserl y Martin Heidegger”.⁵²⁶ Al respecto dice: “Conocí a Husserl, un ángel de ojos azules y de poblados bigotes blancos. A Heidegger, chiquitico, moreno, con dos ojillos de insecto taladrador en su anchurosa frente. Vestía de calzón corto, como los tamborileros de mi pueblo en días de gala. No se sonreía nunca. Como diría Baroja, un antipático”.⁵²⁷

Desde Alemania comenzó su labor de traducción y a su regreso a España, casado con la alemana Hildegard Jahnke, se instala en Madrid. Su labor de traducción es considerada una de las formas en que encontró la posibilidad de dedicarse a la filosofía, en adentrarse al conocimiento de los autores y discusiones: “El medio más cualificado de asimilación científica y de maduración filosófica. Cada título traducido significaba una dosis de mayor conocimiento y un paso adelante en el arduo e interminable camino del saber filosófico. Lo que era medio de vida y de subsistencia se convierte en instrumento eficaz de sabiduría”.⁵²⁸

Desde su regreso a España y hasta el estallido de la Guerra Civil, Ímaz colaboró con la *Revista de Occidente*, escribió y tradujo para ella, además de tener participación en otras revistas de talante filosófico y religioso (como *Cruz y Raya*, revista cristiana). Al estallar el conflicto, Ímaz asumió una actividad política a favor de la república, que le hizo incluso romper con amistades.

Incapaz de servir al gobierno republicano como soldado, Ímaz tuvo varias responsabilidades político-culturales. A fin de aprovechar su manejo idiomas extranjeros, a mediados de 1937 fue enviado a París para colaborar en asuntos culturales y propagandísticos, así como en el apoyo a los españoles que estaban huyendo hacia Francia, emigración que fue aumentando conforme evolucionaba el proceso bélico. Poco antes de que concluyera la contienda, ya con un resultado negativo inevitable, Ímaz fungió como secretario de la Junta de Cultura Española, presidida por Juan Larrea, que se ocuparía de proteger a los intelectuales españoles,

⁵²⁵ Cfr. Andrés de Lira, *Estudios sobre los exiliados españoles*, p. 269-278.

⁵²⁶ Javier Garcíadiego, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”, en Eugenio Ímaz, *Obras reunidas*, t. I, El Colegio de México, México, 2011, p. 15.

⁵²⁷ Eugenio Ímaz, “Topía y Utopía del profesor Ímaz”, en *Ibid.*, p. 670.

⁵²⁸ José Ángel Asuncion, *Topías y utopías de Eugenio Ímaz. Historia de un exilio*, Anthropos, Barcelona, 1991, p. 68.

sobre todo buscando su traslado a Hispanoamérica. Obviamente, la evacuación incluía a los miembros de la propia Junta de Cultura Española. En el caso de Ímaz, la salida de París debe haber tenido lugar en julio de 1939, pues arribó a México, país que le pareció “quijotesicamente hospitalario”, a finales de agosto.⁵²⁹

Llegado a México en 29 de agosto de 1939 a Nuevo Laredo, después de haber estado un par de semanas en Nueva York, finalmente se instaló en la Ciudad de México con su esposa y sus dos hijos. Desde aquí es probable que participara con el Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles (SERE), siendo esta la razón por la cual declinó la invitación en 1940 de dar una serie de conferencias en San Luis Potosí, además de que en ese año se dedicó también, en su calidad de secretario, a la publicación *España Peregrina*,⁵³⁰ de la Junta de Cultura Española ya referida en la cita anterior. Es en esta publicación que Ímaz se expresa así:

Soy un desterrado, un refugiado político. Soy un hombre. Nada menos que todo un hombre, que ésta es la distinción singular que a los sin patria nos hace el país que nos acoge. Uno entre los demás. Uno, naturalmente, en mi oficio, que es donde yo me trato sobre todo con los demás. Mi oficio, ya no sé mi vocación, es de escritor. Mi único deber, como escritor, será, pues, no traicionar, en el escritor, al hombre.⁵³¹

Después, dicha publicación tuvo su fin y colaborará a partir de 1942, en *Cuadernos Americanos*. Su obra estuvo articulada desde el inicio a proyectos editoriales de distinta índole:

[...] desde su llegada a México publicó también en *Las Españas*, *Romance*, *Litoral* y *Letras de México*, así como en *El Noticiero Bibliográfico*, del Fondo de Cultura Económica, y en el periódico *El Nacional*; asimismo, durante su estancia de dos años en Venezuela publicó varios trabajos en la *Revista Nacional de Cultura* y en el periódico *El País*. Otros géneros mediante los que se expresaba Ímaz fueron el de los prólogos y el de las noticias bibliográficas, algunas muy breves y otras que bien merecían ser consideradas reseñas.⁵³²

Pero las obras por las que será conocido son las que tradujo de los campos de la filosofía, la psicología, la historia, etc., de manera predominante en el Fondo de Cultura Económica (FCE), a partir de 1941, trabajando en el Departamento Técnico y siendo, en 1942 junto con José Gaos, coordinador de la colección de filosofía. Su labor de traductor fue

⁵²⁹ Javier Garcíadiego, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”, p. 19.

⁵³⁰ Francisco Caudet ofrece una perspectiva amplia y crítica sobre esta publicación. En “la mitificación nacionalista de España”, en Andrea Pagni, *op. cit.*, pp. 63 y ss.

⁵³¹ Eugenio Ímaz, “Pensamiento desterrado”, *Obras reunidas*, t. I, p. 542.

⁵³² Javier Garcíadiego, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”, p. 22.

ampliamente reconocida, mereciéndole distintos elogios, pero también el estancamiento y un poco reconocimiento a una labor filosófica propia. Como lo indica Garciadiego, más a nivel de especulación, pudo haber sido esa insatisfacción por considerarlo desde su trabajo filosófico y porque ese ámbito estaba dominado por José Gaos, Eduardo Nicol y Juan García Bacca, lo que le llevó a buscar irse a Puerto Rico pero más bien trasladándose a Venezuela de 1946 a 1948. “Además, su trabajo en el Fondo de Cultura Económica ya no le resultaba placentero, por algunas diferencias con su director, don Daniel Cosío Villegas. El cambio estaba plenamente justificado: ir a Venezuela lo liberaba del esclavizante trabajo editorial y prometía servir para colmar una vieja vocación docente hasta entonces secundaria”.⁵³³ En Venezuela impartió seminarios en donde habló sobre Dilthey. Lorenzo Corchuelo menciona: “Recordamos la primera clase de Psicología que dictó en el Instituto Pedagógico, a unos jóvenes acostumbrados a los apuntes y a los manuales de Luis Juan Guerrero y de Roustán. Hablaba de Dilthey y, como era fácil suponer, nadie le entendía. Todos anduvieron aterrados ante aquel hondo y al parecer confuso panorama que nunca habían visto”.⁵³⁴ A su regreso, siguió colaborando en El Colegio de México, tanto como en el FCE, ahora con Arnaldo Orfila Reynal a la cabeza.

Pero, sin duda, era desde las traducciones originales que realizaba que su labor filosófica salía a la luz; esto exige por supuesto una consideración de la traducción que va más allá de un pasaje de una lengua a otra, contemplando, además los estudios que sobre los autores emprendió. José Gaos escribe en el prólogo al libro póstumo de Eugenio Ímaz *Luz en la caverna* (1951):

Es corriente pensar que no deben contarse las traducciones entre los trabajos personales. No porque no se deban a personas, sino porque no son trabajos originales [...] Lo que se piensa corrientemente de las traducciones vale para las traducciones corrientes, pero nada más. Hay traducciones que, aunque no sean trabajos originales en el sentido habitual de esta expresión, atestiguan una auténtica originalidad, a saber, en la manera de traducir. Ciertamente el testimonio lo deponen sólo para el competente de veras y éste es siempre raro. Hay, por otro lado, traducciones que pertenecen a la historia universal de la cultura, como las primeras o las mejores traducciones de las obras maestras de las grandes lenguas de la cultura a las otras de estas lenguas. Hay, incluso, épocas de la historia de una cultura, y hasta de la cultura en general, caracterizadas por las traducciones o por ciertas traducciones. Nuestros días son una de estas épocas en la historia de la cultura de los pueblos de nuestra lengua. Las traducciones del alemán, principalmente las de filosofía, son una característica de la cultura de los pueblos en nuestros días. Son

⁵³³ *Ibid.*, 30.

⁵³⁴ Lorenzo Corchuelo, “Topía y Utopía del profesor Ímaz”, en Eugenio Ímaz, *Obras reunidas*, t. I, p. 669.

manifestación del reemplazo de la influencia predominante de otras culturas por la alemana en la nuestra, y de un nuevo interés por la filosofía en ésta.⁵³⁵

Fue una gran cantidad de traducciones las que realizó, cerca de cuarenta libros principalmente del alemán al español pero también del inglés. Los principales fueron los de Dilthey, objeto de esta tesis, pero también de los siguientes autores: Immanuel Kant, Leopold von Ranke, Max Weber (sólo partes *Economía y sociedad*), Georg Simmel, Ernst Cassirer, Collingwood y John Dewey.⁵³⁶ Él mismo se refirió a la traducción diciendo: “El traductor es pobre... ¡Pobre de él! [...] Luce las mejores prendas burguesas: fidelidad a la palabra dada, amable gentileza para adelantarse a las intenciones ocultas del autor, miramientos por las autoridades académicas —¿no mira al Diccionario desmayadamente?— y cierta facilidad de oído para tararear la música sin la letra”.⁵³⁷

De su obra particular, Ímaz regaló a México dos obras sobre Dilthey que van a repercutir fuertemente en el contexto intelectual de la época en términos del conocimiento y difusión de sus ideas: *Asedio a Dilthey. Un ensayo de interpretación* en la colección *Jornadas* del Colegio de México en 1945 y *El pensamiento de Dilthey: evolución y sistema* de 1946 [publicado en ese año en El Colegio de México y en 1979 en el FCE] (fue después de este libro que va a Venezuela). Sobre este último libro, Ímaz refiere: “Podría yo presumir de cierta familiaridad [con sus escritos] por el hecho de haber traducido gran parte y haber dirigido la edición de sus obras en español, y presumir sin compromiso, porque la familiaridad es condición necesaria pero no suficiente. [...] Ahora me atrevo con este libro y su pretensioso título tratando de convertir el asedio en verdadera conquista. Tratando, que no me hago ilusiones”.⁵³⁸ Por ello Ímaz será importante en la investigación no sólo por ser traductor, sino también comentarista de Dilthey, aportando una comprensión que determinará tanto la posibilidad de lectura como el sentido para ella. Llama en este sentido la atención el título de un texto de Gaos: “El Dilthey de Ímaz”, de 1947 en donde trata precisamente de la concepción de Ímaz de la obra de Dilthey expresada en su libro.⁵³⁹

⁵³⁵ José Gaos, *apud.*, Antonio Jiménez García, *op. cit.*, p. 221.

⁵³⁶ Cfr. Javier Garcíadiego, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”.

⁵³⁷ Eugenio Ímaz, “¡Pobre traductor!”, *Obras reunidas*, t. I, p. 534.

⁵³⁸ Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 97.

⁵³⁹ José Gaos, “El Dilthey de Ímaz”, en *Cuadernos Americanos*, México, vol. XXXIII, n° 3, mayo-junio 1947, pp. 131-150; y José Gaos, *Obras completas*, t. IX, pp. 195-213.

Además de estos dos libros, se cuenta con recopilaciones de textos de distinto tipo, la primera dada a conocer en 1946 en vida del autor (eligiendo él los textos y su acomodo): *Topia y Utopía*; una reunión póstuma de Julián Calvo: *Luz en la caverna* de 1945; *La fe por la palabra* y *En busca de nuestro tiempo*, hechas por José Ángel Ascunce e Iñaki Adúriz. Actualmente se cuenta con las *Obras reunidas*, en dos tomos, empresa realizada por El Colegio de México en 2011. En cuanto a su labor docente, impartió cursos de alemán y de filosofía en distintas instituciones, destacando El Colegio de México y de psicología en la UNAM.

Ímaz provoca su muerte el 28 de enero de 1951 en Veracruz. “Como asegurara su amigo y colega José Miranda, la elección del lugar, el puerto de Veracruz, podría tener significados profundos: ‘frente a España’, deseando ‘embarcar hacia ella cuerpo y alma para verterlos en el río de su historia’”.⁵⁴⁰ Deja pendiente un trabajo de amplio alcance sobre Dewey de quien se lamenta no haya todavía una recuperación por ser el filósofo de mayor envergadura de los Estados Unidos.⁵⁴¹

4.3.1.3 Las *Obras de Dilthey* y la traducción de “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”

Ímaz considera la importancia que reviste realizar la traducción de las obras de Dilthey dada su actualidad: “Si no hubiera estado desde un principio convencido de la “actualidad” de Dilthey, tampoco me hubiera dado la pena de editarlo en español. Con decir que en París han comenzado a editarlo, y que también Madrid y Buenos Aires han presentado síntomas de lo mismo y que en Inglaterra se ha publicado una “introducción a Wilhelm Dilthey”, con una selección de fragmentos, tenemos la mejor demostración de su actualidad”.⁵⁴² Él se encargará, sin embargo, de conformar el proyecto en que se vería concretada la traducción y que será con la que se tenga la deuda de difusión de las ideas de Dilthey de manera amplia. En *Asedio a Dilthey*, Ímaz se refiere en la “Advertencia” que inaugura el texto, a la empresa de dar a conocer los textos de Dilthey en relación con sus *Escritos* en Alemán:

⁵⁴⁰ Javier Garciadiego, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”, pp. 32-33.

⁵⁴¹ Esto lo plantea en su plan de trabajo en una carta a Alfonso Reyes fechada en diciembre de 1950, un mes antes de su suicidio. Asimismo, en la carta plantea cómo va con el curso de traducción del alemán que imparte en el Centro de Estudios Filológicos. Cfr. Martí Soler, *op. cit.*, pp. 329-331.

⁵⁴² Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 372.

Ocho van a integrar nuestra colección [finalmente fueron más]. Los tenemos ya organizados y estudiados y por eso podemos anticipar, a estas alturas, un estudio relativamente completo del pensamiento diltheyano. Los volúmenes publicados no lo han sido de modo arbitrario sino en una serie de ataques sucesivos a la fortaleza diltheyana por los flancos que nos parecían más prometedores, lo cual quiere decir que no han sido sistemáticos más que en su insistencia, pues de lo que se trataba era precisamente de sorprender el sistema, ya que los estudiosos existentes discrepaban todos y ninguno arrebatava. [...] Nos hemos acercado a la obra de Dilthey paulatinamente, planteando problemas, tratando de resolverlos más tarde, volviendo sobre cuestiones ya iniciadas, repitiendo exposiciones, todo ello en un deliberado mimetismo de la manera diltheyana, un mimetismo no naturalista, de saltamontes o mariposa, sino hermenéutico: mimar por dentro, y no sólo con la cabeza, lo que por dentro le movió a no dejar reposo a la mano a lo largo de toda su vida.⁵⁴³

Ímaz realizó el prólogo y notas a las *Obras de Dilthey* y las tradujo en su mayor parte. La intención fue presentar la obra de Dilthey en dos partes, una que en conjunto sería la Introducción a las ciencias del espíritu (tanto en su parte histórica como en su parte sistemática –en los primeros ocho volúmenes) y una segunda que abarcaría la Teoría de la concepción del mundo (el volumen nueve). Esto en plena consonancia con la interpretación que Ímaz hace del proyecto diltheyano: “Conviene insistir en este momento sobre el plan de nuestra edición, pues es un plan que arrastra una determinada interpretación de Dilthey”.⁵⁴⁴

Esto es importante señalarlo porque se concibe que la visión de Dilthey en Hispanoamérica fue/es deudora de la forma en que Ortega lo presenta, pero la obra traducida por Ímaz sigue un esquema distinto al de dicha presentación según sus propias palabras. El propio Ímaz se distingue del esquema que con “patetismo”⁵⁴⁵ Ortega presentó a Dilthey en 1933 y también del que Heidegger realiza.⁵⁴⁶ Aquí de forma muy explícita se puede comprender lo enunciado como apropiación comprensiva en la traducción. Es a partir de la comprensión de Ímaz que se configura el proyecto de traducción, tanto como la traducción misma. Esto es: “la intervención del traductor en los prólogos a las *Obras de Dilthey* traza las diferencias entre ambas tradiciones, sólo para matizarlas y proceder a la incorporación integral de los escritos de Dilthey al repertorio filosófico en español del que formarán parte desde entonces”.⁵⁴⁷

Como lo señala Javier Garciadiego, la labor de Ímaz no sólo fue de traductor “sino que, gracias a su ‘familiaridad’ con la ‘totalidad’ de la obra de Dilthey [hay que aclarar que

⁵⁴³ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 9.

⁵⁴⁴ *Ibid.*, p. 60; y en Eugenio Ímaz, “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 6.

⁵⁴⁵ Eugenio Ímaz, “Guillermo Dilthey”, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, México, 2011, p. 410.

⁵⁴⁶ *Cfr.* Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, pp. 33, 83 y ss.

⁵⁴⁷ Nayelli Castro Ramírez, *op. cit.*, p. 10.

la que hasta ese momento se había publicado en las ediciones alemanas], ordenó debidamente para su edición”⁵⁴⁸, esto implica, por supuesto, que la interpretación, forma de comprender el proyecto de Dilthey, etc. fue lo que se ofreció en castellano del autor.

Los tomos de las *Obras de Dilthey* son los siguientes (se coloca el año de publicación de la primera edición):

- I. *Introducción a las ciencias del espíritu, en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 1944.
- II. *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, 1944. [que recupera el volumen II de los *Escritos*]
- III. *De Leibniz a Goethe*, 1945. [traducción de Ímaz junto con J. Gaos, W. Roces, J. Roura]
- IV. *Vida y poesía*, 1945. [traducción de W. Roces; prólogo y notas de Ímaz] [recupera un volumen de recopilación de Dilthey]
- V. *Hegel y el idealismo*, 1944. [parte del volumen IV de los *Escritos*]
- VI. *Psicología y teoría del conocimiento*, 1945.
- VII. *El mundo histórico*, 1944. [Recoge partes de los volúmenes 5 y 6 en alemán]
- VIII. *Teoría de la concepción del mundo*, 1945. [mismo nombre que el tomo VII en alemán]
- IX. *Literatura y fantasía*, 1963 [traducido por Emilio Uranga y Carlos Gerhard]
- X. *Historia de la filosofía*, 1956. (publicación en esta edición dada a conocer después de la muerte de Ímaz) [Este texto apareció en la misma casa editorial, en la *Colección Breviarios*, en 1951.] “Este libro de Dilthey era y no era inédito hasta que, en 1949, lo publica Hans-Georg Gadamer en Fráncfort”.⁵⁴⁹

Eugenio Ímaz en cada uno de sus prólogos da cuenta de qué versiones se utilizaron y qué textos fueron colocados en la conformación de los tomos por él dirigidos. Puede llamar la atención que no se encuentre en su planteamiento el tomo IX de los *Escritos* en alemán de 1934, al que corresponde precisamente los dos textos mayores de Dilthey sobre Pedagogía. La omisión en su plan no tiene que ver con un desdén al contenido o bien a pasar por alto la

⁵⁴⁸ Javier Garcíadiego, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, p. 89.

⁵⁴⁹ Eugenio Ímaz, “Historia de la filosofía”, en *Obras reunidas*, t. II, p. 448.

centralidad de la publicación. La razón específica es que Lorenzo Luzuriaga ya había traducido el contenido de ese tomo IX e Ímaz tenía conocimiento de ello. Reproduzco a continuación las ocasiones en que se refiere a ello *in extenso* por considerar que en cada una de las citas se muestra: el conocimiento de Ímaz y por tanto en México de dichas traducciones (a partir de las cuales incluso sitúa el conocimiento de Dilthey), la relevancia que les otorga dentro del proyecto diltheyano, y la alta consideración a Luzuriaga en su labor de traducción.

- “Hoy el nombre de Dilthey no es desconocido, ni mucho menos, entre los lectores de habla española. Se han publicado, por Losada, dos ensayos de carácter pedagógico, los que, no obstante su indudable interés, nos hacen evocar con temor la suerte que le cupo entre nosotros a la respetable filosofía de John Dewey por causa de la introducción pedagógica”.⁵⁵⁰
- “Prescindimos del contenido pedagógico del volumen IX, que ya ha sido utilizado por D. Lorenzo Luzuriaga”.⁵⁵¹
- “Como los ensayos sobre pedagogía que comprende el volumen IX de las obras completas de Dilthey (ed. alemana) no los pensábamos utilizar por haber sido ya traducidos por don Lorenzo Luzuriaga, se nos deslizó el error de señalar en número de ocho los de esa colección, lo que nos apresuramos a rectificar no sea que senos copie en cualquier bibliografía de bibliografías y corra así la bola”.⁵⁵²
- Y en una nota a pie al término de la frase anterior dice: “La omisión de estos ensayos, conviene también decirlo, no obedece a ningún menosprecio por los temas pedagógicos —que en el caso de Dilthey sería completamente estúpido—, como lo indica que pensamos publicar el primero de la serie que, con muy buen acuerdo, no publicó Luzuriaga porque no hacía a su propósito. Es más, aunque insistimos en el peligro que de hecho supone el introducir por la vía pedagógica a un pensador de la amplitud y peso de Dilthey, también tenemos que reconocer que ese contacto primero con su pensamiento ha sido un contacto vivo, por obedecer a las

⁵⁵⁰ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 12.

⁵⁵¹ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁵² Eugenio Ímaz, “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 7

necesidades de ilustración de una actividad, la pedagógica, que entre nosotros es muy despierta y verdadera y puede servir de ejemplo a otras más presuntuosas”.⁵⁵³

Ahora bien, es específicamente en el tomo VIII. *Teoría de la concepción del mundo*, traducción de Ímaz, publicado en 1945 que se encuentra el texto: “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”, originalmente dado a conocer publicado por el propio Dilthey en 1884. El texto se incluyó en 1924 en el tomo VI de sus *Escritos* editado por Georg Misch, titulado: *El mundo espiritual, Introducción a la Filosofía de la Vida II Tratados de poética, ética y pedagogía*.

Ya en un tomo antes del VIII, Ímaz refería al texto de 1888. En el volumen *Psicología y teoría del conocimiento*, pensado que “sirva de entrada a la lectura del *Mundo histórico*, ya publicado”⁵⁵⁴, nos dice Ímaz en el prólogo: “Moral, pues, y pedagogía serán dos preocupaciones primeras e incesantes, como ha de ser, por otra parte, la de llegar, en un plano más alto y definitivo, a una conciliación de la ciencia y de la metafísica [...] insistirá sobre la moral, sin dejarnos más que medias palabras en su ensayo de *Pedagogía* (1888)”.⁵⁵⁵ Esto da pie a considerar la forma en que el propio Ímaz considera al texto: como presentando un desarrollo incompleto en el marco de lo que él podría haber considerado a partir de las ideas de Dilthey.

En el tomo específico en que aparece el texto de 1888, Ímaz no deja de hacer mención a la forma de entender la pedagogía por Dilthey:

El mismo caso de la confluencia histórica y psicológica — hermenéutica aplicada a la historia a base de la estructura que se da a las vivencias— lo tenemos en el ensayo, por desgracia inacabado, sobre religión y en el de pedagogía. Como que a este último hay que añadir, además de la otra versión posterior publicada por Luzuriaga, el ensayo sobre historia de los sistemas pedagógicos también publicado por él. Claro que al convertir la *Pedagogía* en una parte del libro rompemos un poco la estricta unidad que tendría, con la introducción y sus otras tres partes, como *teoría de la concepción del mundo*. Pero no podíamos descuidar este aspecto importantísimo de la preocupación diltheyana. Se trata de pedagogía en sentido estricto, como él la ha definido, como acción planeada de los mayores para influir en los menores, no de esa otra pedagogía en grande, educación del hombre, que es la meta precisa de la filosofía en el sentido platónico y en el diltheyano, y por eso estuvo trabajando en tantos temas grandes de la cultura alemana para componer una extensa historia del espíritu alemán, de la educación o *paideia* alemana, que ha

⁵⁵³ *Idem*.

⁵⁵⁴ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 58.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p. 59.

inspirado otras *paideias*. No cabe duda que si la pedagogía en sentido estricto le ha tentado también es porque representaba, dentro de las ciencias del espíritu, la más atrasada, la que todavía seguía arrastrando el racionalismo “naturalista” del siglo XVII, que ya no se toleraba en ninguna otra disciplina. La pedagogía representaba, pues, un caso urgente donde hacer patente la validez de sus métodos, así como la poética representaba el campo más propicio para perfilarlos. [...] Tendríamos, pues, además de la tríada famosa, dominada por la teoría de la concepción del mundo, otras dos ciencias especiales trabajadas por Dilthey: moral y pedagogía, siempre con la confluencia indicada arriba.⁵⁵⁶

De alguna manera las ideas que plasma aquí serán presentadas en forma desarrollada en el libro *El pensamiento de Dilthey*, precisamente en el apartado en que aborda la teoría de la concepción del mundo.⁵⁵⁷ Ahí menciona la relación importante que Dilthey establece entre la ética y la pedagogía, marcando el juicio de Dilthey de que la pedagogía era la ciencia del espíritu más atrasada por el racionalismo naturalista que le había sido impuesto. También distingue entre una pedagogía que ofrece la técnica en el sentido en que la poética lo hace (planteando leyes generales que se aplican a la vida concreta) y una superior, que no sería otra que la filosofía.

4.3.2 Argentina: los libros sobre educación y pedagogía

Después de los apartados anteriores y de lo que Ímaz mismo da cuenta, es necesario centrarnos en la publicación de la traducción de los dos libros más amplios de Dilthey en donde trata sobre educación y pedagogía.

4.3.2.1 La editorial Losada

El ámbito editorial argentino va a verse beneficiado por el exilio español, de ahí que a partir de la llegada de exiliados tendrá un auge importante. De manera radical, se dice que “antes de la Guerra Civil española, la Argentina era importadora de libros de alta calidad de factura y productora de libros de baja calidad”.⁵⁵⁸ La cuestión cambió, pues “los estudiosos de la historia de la edición argentina coinciden en fechas el inicio de su ‘Época de oro’ en el año 1938. Aun se debate si llegó a su fin en el año 1944 o en el año 1953. Pero sin duda hay amplio consenso en situar el origen de este auge en la fundación de las grandes editoriales que habrían de dominar el mercado nacional: Sudamericana, Losada y

⁵⁵⁶ Eugenio Ímaz, “Prólogo”, en Wilhelm Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 13.

⁵⁵⁷ Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 350.

⁵⁵⁸ José Luis de Diego, *La Otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*, Ampersand, Buenos Aires, 2015, p.19.

Emecé”.⁵⁵⁹ Es precisamente la editorial Losada en la que debo centrarme como el proyecto que acoge la traducción de Dilthey.

La editorial se funda y entra en operaciones el 18 de agosto de 1938 por el madrileño Gonzalo José Bernard Juan Losada Benítez (1894-1981),⁵⁶⁰ conocido sólo como Gonzalo Losada, después de su participación como directivo de Espasa-Calpe. Losada fue un español residente en Buenos Aires desde 1928. De ahí que propiamente hablando, si bien a la editorial se le conoció como una “editorial de exiliados”, esto no fue así.

Entre los impulsores del proyecto inicial figuraban varios españoles muy relacionados con círculos intelectuales de Argentina, como el propio Losada, Guillermo de Torre y Amado Alonso; exiliados recién llegados, como Luis Jiménez de Asúa y Lorenzo Luzuriaga; argentinos con gran prestigio intelectual, como Francisco Romero —que había presidido la Comisión Argentina de Ayuda a los Intelectuales Españoles— y Teodoro Becú; y otros extranjeros radicados en Buenos Aires, como Attilio Rossi y Pedro Henríquez Ureña.⁵⁶¹

El primer texto que se publicó fue *La Metamorfosis* de Kafka, en agosto de 1938. Entre sus objetivos se formulaba: “Ser la primera empresa argentina que presentaba no libros sueltos sino colecciones orgánicas, respondiendo a una verdadera necesidad cultural” y “Dar a conocer colecciones dirigidas por especialistas de la más alta solvencia intelectual”.⁵⁶² Asimismo, desde sus inicios, “seleccionó sus autores dentro de una visión universal del humanismo”⁵⁶³, entre ellos el pedagogo Luzuriaga. La editorial contó con varias colecciones, muchas de ellas nutridas por traducciones importantísimas, entre las que destacan aquellas que tendrían relación con lo aquí abordado. La Biblioteca de filosofía, estuvo dirigida por Francisco Romero y las siguientes por Lorenzo Luzuriaga: Biblioteca pedagógica, La Escuela Activa, Cuadernos de Trabajo, La Nueva Educación, Biblioteca del Maestro, y Textos Pedagógicos.⁵⁶⁴

Es en el contexto de la colección Biblioteca del Maestro y la Biblioteca Pedagógica que se publican los libros de Dilthey al castellano en manos de Luzuriaga.

⁵⁵⁹ Alejandrina Falcón, “¿Un meridiano que fue exilio?”, en Andrea Pagni (ed.) *op. cit.*, p. 110.

⁵⁶⁰ Para su biografía, *Cfr.* Editorial Losada, *La editorial Losada. Una historia abierta desde 1938*, Losada, Buenos Aires, 2010, pp. 52 y ss.

⁵⁶¹ Fernando Larraz Elorriaga, “Los exiliados y las colecciones editoriales en Argentina (1938-1954)”, en Andrea Pagni (ed.) *op. cit.*, p. 134.

⁵⁶² Editorial Losada, *La editorial Losada. Una historia abierta desde 1938*, p. 10.

⁵⁶³ *Ibid.*,

⁵⁶⁴ Fernando Larraz Elorriaga, “Los exiliados y las colecciones editoriales en Argentina (1938-1954)”, en Andrea Pagni (ed.) *op. cit.*, pp. 135 y ss.

4.3.2.2 Lorenzo Luzuriaga, el pedagogo traductor

Ya en el capítulo anterior se podría haber advertido la importancia de Lorenzo Luzuriaga, quien “fue un práctico, más que un teórico. Acudía allí donde era necesario, allí donde había que colmar vacíos. Su reiteración continua en determinados temas sólo puede explicarse por su afán de divulgación y por su deseo de «llegar» siempre a los educadores, en cuyas manos estaba la posibilidad real del cambio”.⁵⁶⁵ Pero el afán de divulgación es el que lo llevó a ser reconocido más en el campo teórico de la educación, quizá ese fue el vacío que tuvo que colmar en su interés de llegar a los educadores. Esto se ve mucho más claro en el contexto del exilio, pues:

Si en su etapa española Luzuriaga reaccionaba muchas veces como un intelectual con una clara tendencia pragmática —casi siempre en función de hechos capitales—, ahora, los nuevos y brutales sucesos repercutirán también en su labor creativa, pero por razones más graves. Intentará teorizar tal vez más de la cuenta (una de las consecuencias de su desarraigo), pero conservará su espíritu emprendedor y entusiasta, aunque algo alterado por la realidad inestable y en el mundo tenso y cambiante en que vive.⁵⁶⁶

Luzuriaga, habiendo tenido que emprender el exilio y después de las vicisitudes que tuvo que sortear, fue muy bien recibido en Argentina, y en particular en Tucumán. En una nota de prensa del 21 de marzo de 1939 se señala:

Procedente de Buenos Aires, arribó ayer a mediodía a nuestra ciudad el profesor Lorenzo Luzuriaga, quien viene contratado por la Universidad Nacional de Tucumán para hacerse cargo de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Filosofía y Letras. El profesor Luzuriaga, que viene directamente de la Universidad de Glasgow, Inglaterra, fue profesor de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y director-fundador de la *Revista de Pedagogía*, que se publicó desde 1922 a 1936, considerada como una de las publicaciones periódicas más importantes en nuestra lengua.⁵⁶⁷

En 1941 Luzuriaga es nombrado vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1942 publica varios libros con materiales ya editados y algunas cosas nuevas: *La pedagogía contemporánea*, *La educación nueva* y *La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países*, obras editadas por la Universidad Nacional de Tucumán.

⁵⁶⁵ Herminio Barreiro, *op. cit.*, p.23.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 39.

En 1944 se instala en Buenos Aires, trabajando para Losada en las colecciones ya mencionadas.

En 1950 publica su *Pedagogía*; en 1951, *Historia de la educación y de la pedagogía*; en 1954, *Pedagogía social y política*; en 1955, *Ideas pedagógicas del siglo XX*; en 1956, *Antología pedagógica*; en 1957, *La educación de nuestro tiempo*; y en 1958, *La ILE y la educación en España*. En 1960, y con carácter póstumo, aparecerá su *Diccionario de Pedagogía*.⁵⁶⁸ Realizó también varias estancias en Venezuela en 1954, 1955 y 1956, viajes a Europa en 1949, 1951, 1952 y en 1957 viaja a España.⁵⁶⁹ En 1959 recibe un homenaje en Buenos Aires por su cumpleaños 70 y muere en diciembre de ese año. Luzuriaga sin duda tuvo una trayectoria prolífica:

[...] publicó 51 obras originales, tradujo 32 y aportó al B.I.L.E. y a la Revista de Pedagogía por él fundada y dirigida 150 trabajos originales. Su labor traductora del alemán fue encomiable. Tradujo el *Tratado de Pedagogía* atribuido a Kant, algunas obras de Herbart y de Pestalozzi. De los grandes pedagogos alemanes del primer tercio del siglo tradujo a Kerschensteiner, Krieck, Lay, Petersen, Spranger, Stern, Wyneken, Dilthey y Wickert. En el Archivo del C.S.I.C de Madrid, en el que se conserva la documentación de la antigua *Junta* para la ampliación de estudios, se guarda una carta de Luzuriaga dirigida al secretario de la Junta Castillejo, desde Berlín (31-4-1914), en la que le comunicaba que el primer mes de estancia se había dedicado a soltarse en el alemán, logrando un nivel aceptable.⁵⁷⁰

De esta cita es importante destacar que se menciona a Spranger antes de Dilthey, siendo que éste será posterior. Asimismo, que si apenas en 1914 estaba “soltándose” en el alemán, las obras de Dilthey en alemán comienzan precisamente a publicarse para ese año, y las de pedagogía hasta el 34. Además de textos de autores alemanes, Luzuriaga tradujo a autores “como Decroly, Lombardo-radice, Claparède, Tomas Arnold y John Dewey”.⁵⁷¹ Sobre su labor como traductor, “no se limitaba a traducir mecánicamente las obras sino a informarse y a investigar su sentido y presentarlas con un estudio que sirviese de introducción”.⁵⁷²

⁵⁶⁸ Cfr. *Ibid.*, pp. 43-44; y Teresa María Dabusti de Muñoz, *op. cit.*, pp. 395-408.

⁵⁶⁹ Claudio Lozano, “Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) Pedagogía y Exilio. Un apunte”, en Conrad Vilanou y Josep Monserrat (ed.) *op. cit.*, pp. 135-148.

⁵⁷⁰ Buenaventura Delgado, *op. cit.*, p. 290-291.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 291.

⁵⁷² *Idem.*

4.3.2.3 La traducción de *Historia de la pedagogía* y *Fundamentos de un sistema de pedagogía*

Luzuriaga “dirige la Biblioteca Pedagógica de la Editorial Losada, contribuyendo a difundir en América la obra”⁵⁷³ de muy distintos autores como ya mencioné, entre los que destaco a Dilthey. En ese marco, Losada logró reeditar casi por completo el catálogo de la *Revista de Pedagogía*, pues los derechos le pertenecían.⁵⁷⁴ Fue tan importante esta relación que se puede afirmar “que fue Losada el sostén principal del trabajo y la obra de Lorenzo Luzuriaga en la Argentina”.⁵⁷⁵

En 1940, da a conocer la traducción de *Fundamentos de un sistema de pedagogía* en su primera edición. En este libro, Luzuriaga incorpora como apéndice algunos fragmentos traducidos por él del texto “Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general”, dado a conocer posteriormente por Ímaz como “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” y del que ya traté en este mismo capítulo. Luzuriaga, en el prólogo a este texto, recupera ampliamente la práctica docente de Dilthey en relación con la pedagogía marcando los periodos y cursos en que ella se llevó a cabo y que recuperé ya en el segundo capítulo. Remite también a Otto Bollnow quien marca que el interés de Dilthey por la pedagogía estaba basado en su actitud filosófica, agregando que: “la filosofía desarrolla necesariamente la voluntad de actuar y coincide así en su última intención con la pedagogía”.⁵⁷⁶ Sobre su traducción dice: “La presente edición reproduce en lo esencial el ciclo de lecciones de Berlín, en el cual está también contenida en gran parte la elaboración de Breslau. [...] En el Apéndice se publican varios trabajos pedagógicos de Dilthey, que completan los anteriores, y que también estaban inéditos en castellano”.⁵⁷⁷ Esto último implica que se trata de la primera traducción de estos textos de Dilthey al castellano.

⁵⁷³ Ángel Casado, *op. cit.*, p. 55.

⁵⁷⁴ Claudio Lozano, “Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) Pedagogía y Exilio. Un apunte”, en Conrad Vilanou y Josep Monserrat (ed.) *op. cit.*, pp. 135-148.

⁵⁷⁵ *Ibid.*, p. 143. En este texto se presentan varios fragmentos de cartas de Luzuriaga a Losada.

⁵⁷⁶ Lorenzo Luzuriaga, “Prólogo”, en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 7.

⁵⁷⁷ *Ibid.*, p. 9.

Mientras que el libro de *Historia de la pedagogía* se conoce en 1942,⁵⁷⁸ Luzuriaga en su “Nota Preliminar” a este libro que tradujo directamente del alemán hace notar que se trata de la primer traducción “publicada en cualquier otro idioma, se ha hecho en vista de la edición de Otto Friedrich Bollnow, en el tomo IX de los *GESAMMELTE SCHRIFTEN* de Dilthey, aparecido en 1934 (Leipzig, Teubner). Se ha respetado, como era natural el estilo de Dilthey aún en aquellos pasajes que no aparecen literalmente acabados”⁵⁷⁹ y reconoce que las obras de Dilthey fueron poco conocidas por el año de publicación de su versión original, contando con “escasa repercusión [...] en la pedagogía contemporánea”⁵⁸⁰ Debido por supuesto a su característica de apuntes y documentos editados a la muerte del autor.

Luzuriaga en dicha “Nota Preliminar” deja en claro su concepción en torno a Dilthey. Reconociéndole, en primera instancia, que se trata de la historia de la pedagogía como la “más completa, más sugestiva y más rica en ideas que se ha escrito hasta hoy”⁵⁸¹ pudiendo ser completada sólo por la concepción de Otto Willman. Nos dice respecto a la obra que es “la obra pedagógica más extensa”, que su análisis del concepto de *paideia* es “de un interés extraordinario” y que “son también ejemplares sus caracterizaciones de las grandes figuras de la pedagogía”⁵⁸² contenidas en el libro. Además, sitúa la importancia del texto en “el genio de Dilthey como creador de la concepción histórico-espiritual, con la que pone en relación a la historia de la pedagogía”⁵⁸³. Esto último nos coloca en la relación de su filosofía con sus planteamientos pedagógicos.

Es importante destacar que hay ediciones de ambos libros en que aparece el nombre como Guillermo Dilthey y otras en donde ya aparece como Wilhelm Dilthey.

4.4 La transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey a México: la historia efectual

Como ya he situado en este trabajo la pretensión no fue realizar una comparación entre las traducciones con respecto de un original, sino dar cuenta del contexto y de las condiciones históricas que posibilitaron la difusión de las ideas de Dilthey en otro idioma.

⁵⁷⁸ Esta fecha no pudo ser ratificada, puesto que las ediciones que pueden ser consultadas son la segunda y posteriores. La segunda edición es de 1944 y se menciona que el depósito legal de la obra es de 1942, de ahí que se coloque esta fecha como la de la primera edición.

⁵⁷⁹ Lorenzo Luzuriaga, “Nota preliminar” en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p.8.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁸¹ *Idem.*

⁵⁸² *Ibid.*, pp.7-8.

⁵⁸³ *Idem.*

La transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey a México, después del recorrido emprendido hasta aquí, atravesó entonces por:

- 1) La Cátedra. La de Dilthey, la de los intelectuales españoles tanto dentro como fuera de España por el exilio y, finalmente la de los intelectuales en México y Argentina, tanto previo como posterior.
- 2) Los viajes. Se trata de los nexos que desde la experiencia los propios autores pudieron establecer con los lugares de gestación de las ideas, particularmente con Alemania, por ser el lugar en que Dilthey produjo las suyas. Los viajes de los españoles a Alemania, el apoyo de la JAE, y los viajes que los propios mexicanos y argentinos pudieron hacer.
- 3) El exilio. La condicionante más importante para que los intelectuales españoles con conocimiento de Dilthey, tanto como de muchos otros autores, llegaran a México y Argentina. Un beneficio para América a costa de lo que para ellos representó.
- 4) La publicación/Proyectos editoriales. En primera instancia, por supuesto, de las obras de Dilthey. El texto de 1888 que da a conocer en vida, pero que después en el contexto de sus *Gesammelte Schriften* se publicará en 1924. Después el tomo IX hasta 1934. El texto de Ortega de 1933 en la Revista de Occidente. Las ideas pedagógicas a través de la Revista de Pedagogía de Luzuriaga... El Fondo de Cultura Económica y Losada con las publicaciones en la década de los cuarentas del siglo XX.
- 5) Los panoramas intelectuales filosóficos y pedagógicos. La posibilidad de trabajo de un autor y su fecundidad depende por supuesto de los panoramas de acogida, puesto que ellos determinan su un autor puede ofrecer algo a la reflexión del momento. Claro que esto a la luz también (sino es que sobre todo) de los actores individuales.
- 6) Las instituciones. El punto anterior exige marcar con puntualidad los ámbitos desde los cuales tenían lugar precisamente esos panoramas. Las instituciones educativas de manera general fueron las que propiciaron y que dieron cabida a mucho de lo que aquí se ha hablado. El papel de los centros de enseñanza, de formación docente, las universidades, las facultades, etc., tendría que ser reconocido y abordado con mucho mayor detenimiento. Pero es necesario mencionar a propósito de este trabajo: la

ILE, la Universidad de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Casa de España después El Colegio de México, y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

- 7) Los actores. El plano de lo personal, de los intereses, de los proyectos filosóficos, educativos y pedagógicos, siempre está y estuvo en juego en estas condiciones. Ortega, Gaos, Ramos, Luzuriaga, Ímaz, Roura... y la lista puede ser muy amplia. La influencia de los personajes concretos determinan la apropiación u olvido. ¿Habría sido distinto si Ortega no se expresa así de Dilthey?
- 8) La traducción. Sin duda que hay un reconocimiento a lo producido en otros lugares sólo en la medida en que hay alguien que pueda tener acceso a esas ideas por la tradición escrita y tiene el interés de llevarlo a otro idioma para que sea conocido. La traducción como un pasar de un idioma a otro constituyó en este caso en la condición más importante para que las ideas de Dilthey se difundieran en México. Sin embargo, es deudora de la perspectiva (apropiación comprensiva) de los traductores, de los proyectos editoriales en el marco de los cuales se gestaron, las condiciones intelectuales, los interesados... etc.

Dicho de manera específica, la transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey en México se dieron principalmente, sino es que en todo su esplendor, a partir de los exiliados españoles que fueron acogidos en los ámbitos intelectuales y académicos. Plataforma que les permitió también su participación en proyectos editoriales de gran alcance e importancia para el desarrollo filosófico del país de las décadas posteriores a la del cuarenta del siglo XX. Entre los proyectos, por supuesto, se encuentra el de Eugenio Ímaz de traducción de la obra de Dilthey bajo un esquema de interpretación que por lo menos pone entre paréntesis que sea sólo la perspectiva orteguiana de Dilthey la que se conoce. Además, por paradójico que sea, un proyecto editorial en general el FCE que, habiéndose propuesto a España, fue rechazado por el juicio de Ortega. La historia se encargaría de darle lugar al proyecto y que se viera revertido el juicio, si bien no sabemos que se haya hecho en su enunciante, sí en el panorama. La historia de Dilthey en castellano hubiera sido otra si el proyecto se acepta en España. Ahora bien, en lo que toca a lo pedagógico, y las obras sobre pedagogía de Dilthey, la relación con Argentina fue determinante. De no haber sido Luzuriaga el traductor, teniendo a Losada como respaldo, quizá se hubiera hecho la traducción en México como parte de las obras del FCE.

La transmisión de las ideas pedagógicas vía la traducción en proyectos editoriales, además de lo ya señalado en concreto a propósito precisamente de las condiciones en que éstos se producen, se encuentra en un entramado de condiciones históricas, institucionales, de formación, de desarrollo intelectual, de características y momentos nacionales, relaciones entre países, entre un largo etcétera. Asimismo, hay que señalar que el trabajo de traducción también hay que decirlo, se debió al interés de los traductores y que, teniendo la plataforma editorial para ello, se embaucaron en tal travesía.

Además, si bien el propio Dilthey en sus obras sobre pedagogía marca la estrecha relación entre ésta y la filosofía, y el propio Ímaz lo reconoce, el trayecto que siguieron sus ideas en la transmisión a México sufrieron una escisión. Llama la atención que la recuperación viene por su perspectiva historicista, su proyecto amplio de fundamentación de ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza, su ubicación en el marco de una tradición de pensamiento filosófico que recupera la viva, o en sus términos la vivencia, lo que permite conformar proyectos filosóficos específicos. Pero la recuperación de sus ideas pedagógicas se presenta difusa, mediada por sus discípulos en ese ámbito (el caso de Spranger y la relación de Roura con éste), o bien, es la recuperación filosófica la que se cuela a lo pedagógico antes que sus propias obras al respecto.

CONCLUSIONES

Cuando uno inicia una investigación plantea una serie de interrogantes que, sin advertirlo, el propio proceso tiende a modificar, a incorporarle matices e, incluso, a cambiar radicalmente el sentido de las mismas. No se trata sólo de cambiar las palabras con las que se enuncia, sino fundamentalmente el contexto en que se hace y que reviste de un sentido para quien lo formula y trata de responder. Eso sucedió conmigo, transité de la pregunta por cómo es que me fue posible encontrarme con textos de Dilthey en español para hacer la tesis de maestría, a la pregunta por los proyectos editoriales, los traductores, el trayecto histórico, los momentos, etcétera. Se trata quizá sólo de una delimitación propia de las lógicas de la investigación, pero también y más importante, de las decisiones que se toman en el trayecto. Uno transita por la investigación al prestar oídos a lo que la tradición, los textos, los interlocutores van señalando, sin duda se va modificando.

Para concluir, quisiera dejar nuevamente apuntados los elementos a considerar para hablar de la transmisión de las ideas pedagógicas de Dilthey a México, y que fueron, por un lado, las condiciones que la permitieron, pero por otro, las que hicieron que fuera de la manera en que fue. Si bien nada sucede fuera de lo histórico, ciertos momentos de la historia determinan y a su vez marcan las particularidades de la vida de los sujetos, a nivel biográfico, pero también a nivel social, cultural e intelectual: finales del siglo XIX y principios, casi mitad, del siglo XX; acontecimientos históricos que exigen un cambio de lugar de residencia por la puesta en peligro, el exilio como condición de supervivencia que no siempre se vive como transtierro. Contextos geográficos concretos que marcaron por sí mismos el terreno fecundo o de recepción de viajeros: Alemania, España, México, Argentina; la política y diplomacia para marcar las relaciones internacionales, la recepción de los exiliados, el reconocimiento de la república.

A nivel más local dentro de lo que implican los escenarios filosóficos y pedagógicos, la enseñanza y los discípulos, la transmisión directa e indirecta del maestro. Con ello las modificaciones y aproximaciones matizadas, distintas e incluso críticas. Los propios proyectos e itinerarios de trabajo, los intereses filosóficos, los autores que nos enganchan. El panorama intelectual que nos lleva a ver algo en el horizonte, a permitir su desarrollo o su eclosión. Las instituciones educativas a las que se responde con el trabajo, con la formación de otros. Las obras publicadas que hacen que por vía del escrito haya una

manera de conservar aspectos de la tradición y ésta sea transmitida ya no “de viva voz”. Las obras en vida, póstumas de los autores, las obras en que se refiere, las que lo circunscriben en un marco o corriente. Estas obras sólo llegan a nuestras manos por intermediarios: los editores, impresores, etcétera, bajo un sello editorial, sus formas de trabajo, quienes están al frente, su proyecto editorial general, su distribución, venta, etc. Una historia de textos, autores y lectores. Los idiomas en que se gestan y aquellos a los que se trasladan... ¿por qué?

En lo antes dicho, cabe por supuesto hablar de la Alemania de finales del siglo XIX, los años treinta y cuarenta del siglo pasado en España y Latinoamérica. Las condiciones de la educación en la Segunda República eran sin duda privilegiadas, había una atención muy importante por el estatuto que le conferían en su función social. Condiciones ellas que permitieron un desarrollo importante a nivel institucional, pero también en cuanto a la literatura existente. Claro que todo ello no hubiera sido posible sin la pretensión de la ILE y sus personajes más ilustres: Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Una forma en que se concibió se podía lograr una mejor educación era por la formación docente a través de que éste entrara en contacto con las ideas pedagógicas de gran cantidad de autores. Impulso que desde y por la pedagogía se gestó durante esos momentos y que vería su fin con la Guerra Civil.

El exilio español, la recepción en México y Argentina especialmente. Por un lado, por ser México el lugar en que este trabajo tuvo lugar, pero sin poder desconocer que fue en Argentina en donde propiamente se llevó a cabo la traducción de las ideas pedagógicas de Dilthey y que por esa vía fue que llegaron a México para ser conocidas en castellano. Además, “elegimos centrarnos en México y Argentina, porque en ambos países se despliega en la época en cuestión una intensa actividad cultural, vinculada en parte con el desplazamiento desde la España republicana vencida a los espacios culturales argentino y mexicano”⁵⁸⁴

Adicionalmente, se traen a colocación, por supuesto, muchas corrientes y posicionamientos filosóficos, el neokantismo, la fenomenología, el vitalismo, el historicismo... Las ediciones de las obras: los *Gesammelte Schriften* de Dilthey, después las *Obras de Dilthey*; Y el listado de autores involucrados: Giner de los Ríos, Bartolomé

⁵⁸⁴ Andrea Pagni, *op. cit.*, p. 10.

Cossío, Ortega y Gasset, Pucciarelli, Ramos, Romero, Gaos, Roura-Parella, Ímaz, Luzuriaga y todos los que alrededor permitieron el trabajo sobre Dilthey: Gonzalo Losada, Cosío Villegas... “Podemos decir, pues, que Dilthey ha tenido los mejores embajadores con que podía contar para ser introducido con los honores debidos en el mundo de habla castellana”.⁵⁸⁵ La editorial Losada y el Fondo de Cultura Económica, a sabiendas de que:

Existe un notable contraste entre las editoriales fundadas o protagonizadas por los exiliados en Argentina o en México. En el país Azteca el número de exiliados editores es muy superior y consiguieron atraer a inversores autores y público nacionales. Si en Argentina o Chile puede hablarse de una época dorada de la edición, en el caso de México asistimos a un verdadero nacimiento editorial, ya que la industria era prácticamente inexistente a la altura de 1936, con la excepción del Fondo de Cultura Económica (FCE), proceso favorecido por la llegada de un nutrido contingente de exiliados republicanos.⁵⁸⁶

El alemán y el español. Las universidades de Madrid, Barcelona, la ILE, las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Tucumán, Buenos Aires, la UNAM. La Casa de España, El Colegio de México. Las publicaciones: *Revista de Occidente*, *Revista de Pedagogía*, *Cuadernos Americanos*... Las colecciones: Biblioteca de filosofía, Biblioteca del Maestro, la Biblioteca de Pedagogía... La traducción que dependió de figuras específicas, de su acercamiento al idioma por cuestiones biográficas, traductores que si bien podrían no haber sido profesionales en un inicio, se profesionalizaron en la marcha, se consolidaron en el ejercicio mismo de la traducción.

Pero, ¿cuál fue la suerte de la obra de Dilthey, con ello de sus ideas en general y particular de las pedagógicas?

Ésta ha sido la suerte de la obra de Dilthey. El neokantismo de primera hora —el que arranca hacia 1860— opaca su obra en ciernes; el neokantismo de segunda hora —hacia 1880— le arranca los fritos de la misma; y cuando, por fin, a partir de 1904, empieza a ser reconocido públicamente como un gran filósofo, la fenomenología —una rama apóstata del neokantismo— refracta sus luces. La deformación frecuentísima del pensamiento de Dilthey en esta época se debe al terror antipsicologicista despertado por Husserl y al amor por las esencias cultivado por sus discípulos.⁵⁸⁷

En el caso de los discípulos directos, tendría que pensarse que sólo tuvieron acceso a una minoría de sus ideas filosóficas, dado que el conjunto de su proyecto se da a conocer hasta

⁵⁸⁵ Eugenio Ímaz, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, p. 13.

⁵⁸⁶ Juan Carlos Sánchez Illán, “Las redes sociales del exilio republicano español en México: el mundo editorial y periodístico”, en Adalberto Santana y Aurelio Velázquez (coords.), *op. cit.*, pp. 95-96.

⁵⁸⁷ Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 375.

la publicación de sus *Escritos*. De manera que la continuidad estribaría en pensar la educación desde ciertos presupuestos de una filosofía del espíritu. La importancia que adquirió Nietzsche, como se mencionó en el segundo capítulo, o la perspectiva de Herbart, misma que tampoco tuvo influencia de modo directo en su época, sino de forma posterior. Ya que:

El éxito de las ideas herbartianas se retardó hasta la segunda mitad del siglo XIX. Sólo gracias a la actividad de discípulos como Ziller, Stoy, Willman o Rein, el herbartismo se consolidó como el primer paradigma de la Pedagogía científica, circunstancia que perduró hasta comienzos del siglo XX. No deja de ser significativa la tardía divulgación que hizo la cultura española del pensamiento pedagógico herbartiano, tal como atestigua el hecho que la traducción de las principales obras de Herbart –e igualmente, de los textos pedagógicos de Kant– se produce durante el primer tercio del siglo XX.⁵⁸⁸

Dilthey no fue una figura estelar de su tiempo, pero sí resurgirá en los autores españoles quienes sólo verán y tendrán la posibilidad de abordarlo con fuerza fuera de su país. El exilio será la condición también para Dilthey. A esto se agrega que estará determinado por los juicios de sujetos concretos, puesto que “se encontraban en una situación crucial para la revisión de su propia historia cultural, lo cual [quizá] propició la lectura de una filosofía como la diltheyana que, en último término, se perfila como una razón historia que ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a los ideales culturales, y consecuentemente, pedagógicos”.⁵⁸⁹

Por mucho tiempo se mantuvo la idea de que Dilthey estaba en deuda con Ortega, pues su juicio en 1933 había sido determinante en su recuperación. Sí, lo fue, pero de manera más compleja que dicho así. El papel de Romero ya se estaba jugando ahí, y de forma posterior, la relación con los proyectos que dan a conocer a Dilthey en Latinoamérica ya no queda tan claro que dependan exclusivamente del juicio de Ortega, por lo menos no en su forma de comprender a Dilthey. Un Gaos, Ímaz y Luzuriaga construyen sus propias vías de acceso a Dilthey. No obstante, como lo expresa Barreiro, la vida de los intelectuales exiliados se parte prácticamente en dos,⁵⁹⁰ lo que hacen en España y después, en el exilio.

No habiendo podido hasta ahora reanudar el estudio completo de esta obra que estaba llevando a cabo en la última época de la estancia en España anterior a la

⁵⁸⁸ Conrad Vilanou, “Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)”, p. 252.

⁵⁸⁹ Conrad Vilanou, “El exilio pedagógico en México: Roura Parella y las Ciencias del Espíritu”, p. 191.

⁵⁹⁰ Herminio Barreiro, *op. cit.*, pp. 7-48.

guerra civil, no me atrevo a emitir más que una impresión, pero ésta es que la idea que Ímaz se ha hecho de la obra de Dilthey da una visión de esta obra que resulta más coherente que las conocidas y parece en realidad más fundada histórica, psicológica y filosóficamente.⁵⁹¹

Pero el ascenso al escenario filosófico de otras perspectivas o corrientes tampoco permitieron una aprehensión generalizada. El propio Ímaz ya ubicaba lo siguiente: “En Hispanoamérica, además de la figura de Ortega, tenemos la devoción de Francisco Romero y de Gaos por Dilthey... Es posible, después de esta enumeración, que el historicismo se halle en crisis... en las cátedras de filosofía”.⁵⁹² Llama la atención que, por un lado, se reconozca en Dilthey al máximo exponente del historicismo, que de allí provenga su elección para ser traducido, y por otro lado, sean sólo unos cuantos identificados como aquellos quienes sostienen un trabajo sobre Dilthey. Agregando incluso que: “la expansión natural pensamiento diltheyano ha sido sofocada por el dominio ejercido por el movimiento neokantiano durante ese periodo”.⁵⁹³

En el ámbito anglosajón se da a conocer a Dilthey con el trabajo de Hodges, el primer libro al respecto en Inglaterra, y que Ímaz ubicaba: *W. Dilthey. An Introduction* de 1944.⁵⁹⁴ Hodges alude en la introducción que fue metido a la obra de Dilthey 18 años antes de publicado su libro (esto es, en 1926), gracias al “Master of Balliol” de la Universidad de Oxford; por las fechas, podría haber sido el escocés Alexander Dunlop Lindsay (1879-1952), quien tuvo este cargo de 1924-1949 (este vínculo eventualmente tendría que ser rastreado). Hodges mantuvo contacto con Misch, lo que hizo de su libro una fuente importante por contener además una bibliografía extensa. A ese trabajo de Hodges, se añadan otros de su autoría y aparece también pero ya hacia los años sesentas un abordaje por H. P. Rickman.

Filosóficamente hablando, el parámetro posterior lo colocarán las interpretaciones que provienen de Habermas, Gadamer y Ricoeur, de forma principal. “Pero tanto Heidegger como luego Gadamer, quien dedica en *Verdad y método* (1960) un capítulo entero al «Enredamiento de Dilthey en las aporías del historicismo» resucitan a Dilthey para «enterrarlo» enseguida”⁵⁹⁵ Paradójicamente, un entierro que sólo es posible por su

⁵⁹¹ José Gaos, “La jornada de Dilthey en América”, p. 190.

⁵⁹² Eugenio Ímaz, *El pensamiento de Dilthey*, p. 383.

⁵⁹³ *Ibid.*, p. 373.

⁵⁹⁴ Cfr. H. A. Hodges, *Wilhelm Dilthey. An Introduction*.

⁵⁹⁵ Rodi y Lessing, 1983, p. 29 *apud.*, Antonio Gómez Ramos, *op. cit.*, p. 11.

resucitación pese a que sea bajo juicio: “La enorme difusión de *Verdad y Método* ha determinado así la imagen de Dilthey en los últimos decenios. Bajo su influjo han enjuiciado a nuestro autor nombres como Habermas, Ricoeur, Bleicher, Apel, entre otros”.⁵⁹⁶ Sin duda “La enorme difusión de *Verdad y Método* ha determinado así la imagen de Dilthey en los últimos decenios”⁵⁹⁷ y si recuperamos el interés por lo que sucede en México, no hay que olvidar que el libro *Verdad y Método* se traduce al español hasta 1977.

La historia se reabre en cada vuelta a sí misma, y vuelve a sí misma en cada paso que da, es rememoración continua. Por eso se reescribe continuamente. La reescritura conlleva la relectura de un texto ya leído, y cada texto vive en sus lecturas, en los efectos que produce. Desde luego, los textos de Dilthey han vivido también en las lecturas que la hermenéutica filosófica de este siglo ha hecho de ellos, y la han efectuado. Se trata aquí de volver a leerlos después de ese efecto que, a la vez que los cierra, exhorta a releer, reabrir y rememorar cada texto, desde ese efecto y precisamente porque han pasado por él.⁵⁹⁸

En España, ya se esbozaba al final del capítulo tres, hubo una recuperación de Dilthey a partir de las obras traducidas al español en América. Ese fue quizá el vínculo de los exiliados con España: sus obras. En ellas no deja de estar presente su país, pero también son ellas a partir de las cuales serán conocidos ellos y los autores que trabajan o traducen. Lo siguiente da cuenta de ello:

En España los años posteriores a la Guerra Civil, desde 1936 hasta 1960 fueron, por contraste con los anteriores, de estancamiento y declive en los campos de la pedagogía y la historia.[...] Institucionalmente habría que esperar a 1945 para que se volviera a crear, en Madrid, la sección de Pedagogía y a 1955 para que se restableciera la de Barcelona, a las que seguirían las de la Universidad Pontificia de Salamanca, en 1959, y Valencia, en 1965. La historia de la educación no figuró, además, como disciplina independiente en los planes de estudio de las escuelas normales de 1945, 1950, 1967 y 1971. [...]Otros rasgos característicos de esta etapa serían su fuerte dependencia del exterior. .apreciable en el recurso a la producción de los exiliados en tierras americanas y de editoriales mexicanas y argentinas y a las traducciones de manuales extranjeros.⁵⁹⁹

A ello se agrega cierta forma de recepción de las ideas:

A pesar del aislamiento internacional, lo cierto es que a la Península llegaban las ediciones de los diversos volúmenes de Dilthey que se editaban en América. Por

⁵⁹⁶ *Idem.*

⁵⁹⁷ *Idem.*

⁵⁹⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁹⁹ Antonio Viñao, “La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, n° 15, mayo-agosto, 2002, pp. 236-237.

otra parte, se asistía a una lentísima recuperación del tono intelectual interior que promovían las ediciones de la *Revista de Occidente* con nuevas traducciones de Dilthey realizadas por Julián Marías. Sin embargo, y desde diferentes lugares, se reclamaba un fundamento metafísico al historicismo culturalista de Dilthey que, además de ser acusado de relativista, se le retraía —en medio del nacionalcatolicismo imperante— su ascendencia luterana. [...] Es evidente que este tipo de argumentación perduró durante años, quizás también por el hecho de que —desde América— iban llegando a España las traducciones de las obras de Spranger. Sólo así se puede entender que las críticas se prolongasen durante mucho tiempo.⁶⁰⁰

Es necesario apuntalar, en el caso de Ortega, la paradoja, mientras que por él el proyecto editorial de traducción de obras de economía propuesto por Cosío no pudo llevarse a cabo en España, se llevó a cabo en México a partir de la fundación del Fondo de Cultura Económica, institución editorial que por la Guerra Civil acogería a muchos de los discípulos del propio Ortega, e incluso, cuyas publicaciones serán las que den a conocer después a muchos autores en castellano en la propia España. Ortega no contaba con la Guerra, seguramente le apostaba a la continuidad de la *Revista de Occidente* en otras condiciones.

Un crisol de elementos se presenta y permite sostener la transmisión de la tradición escrita a partir de líneas discontinuas que sólo desde el movimiento de la reflexión es posible situarlas de conjunto. Este fue sin más el ejercicio del trabajo emprendido desde la concepción de la historia efectual y que permite decir que los linderos y trayectorias de las ideas pedagógicas estuvieron marcadas por una recuperación filosófica más general, en el caso de Ímaz, o bien, de manera directa por lo pedagógico pero de forma acotada, por inscribirlo en una tradición pedagógica llamada alemana, que lo inscribe en una línea de Kant, Herbart y hasta Natorp. Basta ver las obras traducidas también por Luzuriaga para percatarse que así como se tradujeron autores alemanes, también anglosajones, y que las perspectivas no fueron necesariamente aquellas desde las que el pensamiento de Dilthey fuera parámetro. Ello quizá sólo ocurrió con el trabajo de Roura-Parella, pero subordinado a Spranger y la llamada pedagogía de las ciencias del espíritu, a la vez que a la psicología.

El trayecto marcado hasta aquí podría ser continuado, sin duda, pero ello rebasa las pretensiones y alcances de la investigación pretendida. Según Colomer, ya para los

⁶⁰⁰ Conrad Vilanou, “Historia conceptual e historia de la educación”, p. 58, n. 75.

noventas del siglo pasado, el interés en Dilthey disminuyó en la literatura castellana.⁶⁰¹ Este trabajo podría dar cuenta de que aún hay un interés por Dilthey pero sin duda, disminuido, y que ha tendido por alguna de las siguientes vetas: su distinción entre comprensión y explicación en el marco de la exposición de las características de las ciencias del espíritu; el historicismo, la filosofía de la filosofía, la recuperación vía la hermenéutica que abreva de lo anterior, la autobiografía como elemento para la construcción metodológica de la investigación social y las ideas pedagógicas de Dilthey en el marco de la discusión del estatuto epistemológico de la disciplina, bajo la división de tres tradiciones de pensamiento: alemana, francesa y anglosajona.

Quedan, entonces, muchas vetas de indagación que pueden ser seguidas en el ámbito pedagógico y en el ámbito filosófico; tanto en México y Argentina como en España y Alemania así como las articulaciones y nexos en todos ellos.

En México, en especial, sería de suma importancia indagar cómo la transmisión de las ideas de Dilthey pudo o no haber llegado al planteamiento de proyectos formativos concretos como los planes de estudio de las licenciaturas de formación en el ámbito de la educación. Interés especial merecería la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dado que se concibe que se instala precisamente en la tradición alemana de pedagogía en la que Dilthey estaría inserto a partir de la modificación emprendida por Larroyo en los cincuentas, época a la que ya no llega este trabajo. Ahí habría que responder: ¿cómo fueron *comprendidas* las ideas pedagógicas de Dilthey, en términos de incidencias teóricas y prácticas? y ¿en qué niveles de concreción se puede identificar tal comprensión tratándose del momento constitutivo conceptual y profesional de la pedagogía en México?

Este texto hubiera resultado distinto si se hubiera decidido trabajar desde teorías de la recepción, desde una noción distinta de la historia, desde otra forma de comprensión de los textos, e incluso de los proyectos editoriales, o bien, si me hubiera encontrado antes con otra forma de abordar la traducción. Sin embargo, la manera en que está tejido este trabajo, y estas conclusiones, son parte de esa misma historia efectual, de las preguntas que en su momento me planteé, de la forma en que me fui encontrando e interpretando las fuentes e

⁶⁰¹ Eusebi Colomer, *op. cit.*, pp. 335-354.

intentando articular momentos-documentos-circunstancias-autores, etc. De iniciar hoy el trabajo, seguramente resultaría otro.

Finalmente, queda reconocer que “este trabajo queda incompleto mientras no se investigue en el pensamiento personal de cada uno de los filósofos citados, y de otros no citados, la huella de Dilthey, que, por lo demás, no sería difícil de hallar”,⁶⁰² pues la obra de Dilthey trató muchos temas y problemas que atañen a la filosofía, así como a sus llamadas ciencias del espíritu.

⁶⁰² Fernando Salmerón, *op. cit.*, p. 307.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, FCE, 4ª ed., México, 2004.
- Abellán, José Luis y Antonio Monclús (coords.) *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. II. El pensamiento en el exilio*, Anthropos, Barcelona, 1989.
- Abellán, José Luis, “El ciclo del exilio”, *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez* (Filosofía, Ética, Estética y Política), Gabriel Vargas Lozano (ed.), Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, pp. 27-41.
- Abellán, José Luis, “Prólogo”, en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.) *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Ediciones Idea, España, 2007, pp. 9-13.
- Abellán, José Luis, *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, FCE, México, 1998.
- Alberini, Caroliano, “Discurso del Vice-presidente del comité de honor y secretario técnico del congreso, Dr. Coriolano Alberini, de la Universidad de Buenos Aires, en representación de los miembros argentinos”, en *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, Argentina, 1949. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<http://www.filosofia.org/aut/003/m49a0049.pdf>>
- Alcalá, Raúl, *Controversias conceptuales*, FFyL-UNAM, México, 2004.
- Alcalá, Raúl y Jorge A. Reyes Escobar (coords.), *Gadamer y las humanidades II*, México, FES-Acatlán-UNAM, 2007.
- Aranda, María Marcela, “Celia Ortiz de Montoya: una militancia del ideal”, *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 32, Cuyo, Argentina, 2015, pp. 65-91. [en línea] [consultado en enero 2019] <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9707/06-aranda-cuyo32-2015.pdf>
- Arias Sandí, Marcelino, “Relaciones con la tradición: un diálogo en construcción permanente”, en Raúl Alcalá Campos y Jorge A. Reyes Escobar (coords.), *Gadamer y las humanidades II*, FES-Acatlán-UNAM, México, 2007, pp. 97-105.
- Ascunce, José Ángel, *Topías y utopías de Eugenio Ímaz. Historia de un exilio*, Anthropos, Barcelona, 1991.
- Barreiro, Herminio, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la escuela única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de educación*, n° 289, 1989, pp. 7-48.
- Benner, Dietrich. *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Pomares, 1998.
- Beuchot, Mauricio, “La hermenéutica” en *Diálogo Filosófico*, n° 61, sección El estado de la cuestión, Madrid, 2005, pp. 4-28.
- Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, UNAM-IIFL/ FCE, México, 2008, (Colección Breviarios).

- Bohn, Winfried y Michael Soëtard, “Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta”, *Revista Educación y Pedagogía*, n° 7, Colombia, 1992, pp. 129-151.
- Bollnow, Otto, “Anmerkungen [Notas]”, *Wilhelm Dilthey's Gesammelte Schriften*; IX Band, *Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems*, Leipzig, B. G. Teubner, 1934.
- Bollnow, Otto, *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1987.
- Brie, Roberto J., *Vida, psicología comprensiva y hermenéutica. Una revisión de categorías diltheyanas*, Universidad de Navarra, Pamplona, 2000, (Cuadernos de anuario filosófico 16).
- Caerio, Oscar. “Nota preliminar” en Immanuel Kant, *Sobre pedagogía*, trad. Oscar Caerio, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro, 2009, pp. 7-23.
- Camargo Pacheco Amaral, Ma. Nazaré de “Dilthey y la educación”, *Revista educación y pedagogía*, vol. XII, n° 26-27, Antioquia, Colombia, 2000, pp. 109-121.
- Cantón Arjona, Valentina, *Educación y Cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*, UPN, México, 1995.
- Carrascal, José Ma., *José Ortega y Gasset. Autobiografía apócrifa*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2010.
- Carvallo Robledo, Ismael, “Ortega en Hispanoamérica: ¿si España es el problema, América también lo es?”, *El Catoblepas*, Revista crítica del presente, n° 65, 2007. [en línea] <<http://www.nodulo.org/ec/2007/n065p04.htm#kn06>>;
- Casado Marcos de León, Ángel, “Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de pedagogía*”, *Bajo Palabra*, Revista de filosofía, II época, n° 6, 2011, pp.53-62.
- Casillas Avalos, Itzel, “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, *Ixtli Revista latinoamericana de filosofía de la educación*, vol. 3, n° 6, 2016, pp. 299-313.
- Casillas Avalos, Itzel, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, tesis de maestría, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, 2015.
- Castro Montero, María de los Ángeles, *Un pedagogo krausista español. Manuel Bartolomé Cossío*, Editorial de la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 2005.
- Castro, Nayelli “La representación de la ‘tradición filosófica alemana’ en sus traducciones al español: Una mirada paratextual”, *Mutatis Mutandis*, vol. 5, n° 1, 2012, pp. 3-16.
- Centro de Investigación Dilthey, Universidad Ruhr de Bochum, Alemania, Página web, <<http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/dilthey/index.html.de>>
- Cobb, Christopher H., “Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio, de Glasgow a Tucumán. La desilusión de un liberal”, *Historia contemporánea*, n° 17, 1998, pp. 455- 472.
- Colom, Antonio J. y Juan C. Rincón, “Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo”, *Teoría de la educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, n° 16, 2004, pp. 19-47.

- Colomer, Eusebi. “Capítulo Quinto. Dilthey”, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, t. 3, Herder, Barcelona, 1990, pp. 335-354.
- Cosío Villegas, Daniel, *Un tramo de mi vida*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Cristin, Renato, *Fenomenología de la historicidad. El problema de la Historia en Dilthey y Husserl*, Akal, Madrid, 2000.
- Cruz, J. Ignacio, *La educación republicana en América (1939-1992)*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1994.
- Dabusti de Muñoz, Teresa María, “Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio”, *Revista de historia contemporánea*, nº 9-10, 2, Sevilla, 1999-2000, pp. 395- 408.
- Delgado, Buenaventura, “El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República”, *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, nº 210, abril-junio, 1998, pp. 285-297.
- Díaz Arciniega, Víctor, *Historia de la casa Fondo de Cultura Económica (1934-1994)*, FCE, México, 1994.
- Díaz Díaz, Gonzalo, *Hombres y Documentos de la Filosofía Española*, t. VI O-R, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1998.
- Díaz-Guerrero, Rogelio, “Lo singular en la psicología de México”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, nº 1, junio, Sociedad mexicana de psicología, 2006, pp. 5-10.
- Diego, José Luis de, *La Otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*, Ampersand, Buenos Aires, 2015.
- Dilthey, Wilhelm, “Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal”, en *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1954, pp. 321-343.
- Dilthey, Wilhelm. *Crítica de la razón histórica*, ed. Hans-Ulrich Lessing, ediciones península, Barcelona, 1986.
- Dilthey, Wilhelm, *De Leibniz a Goethe*, Obras de Wilhelm Dilthey III, tr. José Gaos, Wenceslao Roces, Juan Roura y Eugenio Ímaz, FCE, México, 1945.
- Dilthey, Wilhelm, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*, prol. y tr. Antonio Gómez Ramos Istmo, Madrid, 2000.
- Dilthey, Wilhelm, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1944.
- Dilthey, Wilhelm, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1965.
- Dilthey, Wilhelm, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1968.
- Dilthey, Wilhelm, *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, trd. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1949.

- Dilthey, Wilhelm, *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, 1980.
- Dilthey, Wilhelm, *La esencia de la filosofía*, 3ª ed., tr. Elsa Tabernig, Losada, Buenos Aires, 1960.
- Dilthey, Wilhelm, *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1945.
- Dilthey, Wilhelm, *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1954.
- Dilthey, Wilhelm, *Teoría de las concepciones del mundo*, tr. Julián Marías, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990
- Dilthey, Wilhelm, *Vida y Poesía*, Obras de Dilthey IV, tr. Wenceslao Roces, FCE, México, 1945.
- Editorial Losada, *La editorial Losada. Una historia abierta desde 1938*, Losada, Buenos Aires, 2010.
- Fernández Enguita. “Introducción” en Herbert Spencer, *Ensayos sobre pedagogía*, México, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987, pp. 11-25.
- Fernández Labastida, Francisco, “Wilhelm Dilthey”, en Francisco Fernández y Juan Mercado (edit.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, 2009. [en línea] [consultado el 20 enero 2013] <<http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>>
- Fernández Labastida, Francisco. “Wilhelm Dilthey y las categorías de la vida: la metamorfosis historicista del apriorismo kantiano”, *Anuario Filosófico*, XXXVII, núm. 3, 2004, pp. 869-883.
- Ferraris, Maurizio, *Historia de la hermenéutica*, 2ª ed., tr. Armando Perea Cortés, Siglo XXI, México, 2005.
- Ferrater Mora, José, “Comte, Auguste”, “Mill, John Stuart” y “Psicología”, en *Diccionario de filosofía*, t. I (A-D) y III (K-P), Ariel, Barcelona, 1999.
- Ferrater Mora, José, “Dilthey y sus temas fundamentales”, *Revista Cubana de Filosofía*, vol. 1, nº 5, La Habana, julio-dic, 1949. [en línea] [febrero de 2016] <<http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm>>
- Ferreiro Alemparte, Jaime, “José Ortega y Gasset y el pensamiento alemán en España”, *Glossae*, Revista de historia del derecho europeo 2, Murcia, 1989-1990, pp.143-159.
- FFyL, “Proyecto de modificación al plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía”, t. 1, aprobado por el H. C.T el 27 de abril de 2007.
- FFyL, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1994.
- Fraijó, Manuel, *Fragmentos de esperanza*, Verbo Divino, Navarra, 1992.
- Gadamer, Hans-Georg, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg, *Mis años de aprendizaje*, Herder, Barcelona, 1996.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, 11ª ed., Sígueme, Salamanca, 2005.

- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método II*, 8ª ed., Sígueme, Salamanca, 2010.
- Gaos, José, “Confesiones de transterrado”, *Obras completas VIII*, UNAM, México, 1996, pp. 544-558.
- Gaos, José, “El Dilthey de Ímaz”, en *Cuadernos Americanos*, México, vol. XXXIII, n° 3, mayo-junio 1947, pp. 131-150; y en José Gaos, *Obras completas*, t. IX, pp. 195-213.
- Gaos, José, “La jornada de Dilthey en América”, *Obras completas*, t. IX: Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española, UNAM, México, 1992, pp. 185-193.
- García, Dora Elvira, “El *sensus communis* gadameriano, Concepto base para el humanismo. Acercamientos y coincidencias con G.-B. Vico”, en Raúl Alcalá Campos y Jorge A. Reyes Escobar (coords.), *Gadamer y las humanidades II*, FES-Acatlán-UNAM, México, 2007, pp. 107-122.
- García, Rogelio, “Krausismo, lenguaje y literatura”, en Eberhard Geisler (ed.) *España y Alemania: Interrelaciones literarias*, Iberoamericana, Madrid, 2001, pp. 45-58.
- Garciadiego, Javier, “Eugenio Ímaz, el Sócrates del exilio”, en Eugenio Ímaz, *Obras reunidas*, t. I, El Colegio de México, México, 2011, pp. 13-36.
- Garciadiego, Javier, *El Fondo, La Casa y la introducción del pensamiento moderno en México*, FCE, México, 2016.
- Giner de los Ríos, Francisco, “correspondencia”, apéndice en Antonio Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus, 1973, pp. 697-702. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] < <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/textos/giner-carta.htm> >
- Giner de los Ríos, Francisco, “En el centenario de Sanz del Río”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 31 de agosto de 1914, año 38, n° 653, pp. 225-231. Reproducido en Pablo de Azcárate. *Sanz del Río*. Madrid, Editorial Tecnos, 1969, págs. 25-36. [En línea] < <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/autores/sanz.htm> > Fecha de consulta: marzo de 2017.
- Giner de los Ríos, Francisco, “Instrucción y educación”, 1879, [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] < <https://www.ensayistas.org/antologia/XIXE/giner/giner2.htm> >
- Giner de los Ríos, Francisco, “La enseñanza confesional y la escuela”, *Ensayos sobre educación*, Losada, Buenos Aires, 1945, pp.56-65.
- Giner de los Ríos, Francisco, *Filosofía y Sociología. Estudios de exposición y crítica*, Obras completas, vol. XI, Madrid, 1925.
- Gómez Ramos, Antonio “Notas al texto original” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Istmo, Madrid, 2000, pp. 7-16.
- González Di Pierro, Eduardo “Historicismo y personismo. Dilthey y Ortega en el pensamiento de José Gaos”, *Devenires I*, n° 2, 2000, pp. 113-138.
- Granja, Dulce María, *El neokantismo en México*, Facultad de Filosofía y Letras-DGAPA-UNAM, México, 2001.

- Grondin, Jean, *¿Qué es la hermenéutica?*, tr. Antoni Martínez Riu, Herder, Barcelona, 2008
- Grondin, Jean, *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, Herder, Barcelona, 2000.
- Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, Barcelona, 1999.
- Heidegger, Martin, *El ser y el tiempo*, 2ª ed., tr. José Gaos, FCE, México, 1971, (Sección de Obras de Filosofía).
- Herbart, J. F. *Bosquejo para un curso de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Espasa Calpe/Ediciones de La lectura, Madrid, 1935.
- Herbart, J. F., *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Espasa Calpe/Ediciones de La lectura, Madrid, 1935.
- Heredia, Antonio “El krausismo español”, *Cuatro ensayos de historia de España*, Edicusa, Madrid, 1975, pp. 75-150. Edición digital autorizada para Proyecto Ensayo Hispánico y preparada por José Luis Gómez-Martínez, 2005. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] < <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/introd.htm> >
- Hinneberg, Herausgegeben von Paul, *Systematische Philosophie [Filosofía sistemática]*, en *Die Kultur der Gegenwart [La cultura contemporánea]*, Teil I [parte 1], Abteilung VI [división/tomo 6], Berlin und Leipzig, Druck und Verlang von B.G. Teubner, 1907. [en línea] < <http://archive.org/details/systematischeph01diltgoog> >
- Hodges, Herbert Arthur, *The philosophy of Wilhelm Dilthey*, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Hodges, Herbert Arthur, *Wilhelm Dilthey. An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London, 1944.
- Hoyos Puente, Jorge de, “La cultura institucionista en el exilio: la quiebra de un proyecto liberal”, en Antolín Sánchez Cuervo (ed.) *Liberalismo y Socialismo. Cultura y pensamiento político del exilio español de 1939*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2017, pp.77-98.
- Husserl, E., *La filosofía como ciencia estricta*, tr. Elsa Taberning, Editorial Nova, Buenos Aires, 1962.
- Ímaz, Eugenio “Historia de la filosofía”, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, México, 2011, pp. 448-451.
- Ímaz, Eugenio, “¡Pobre traductor!” , *Obras reunidas*, t. I, El Colegio de México, México, 2011, pp. 534-535.
- Ímaz, Eugenio, “Guillermo Dilthey”, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, México, 2011, pp. 409-412.
- Ímaz, Eugenio, “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1945, pp. VII-XX.
- Ímaz, Eugenio. “Prólogo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, México, FCE, 1944, pp. IX-XXVIII.
- Ímaz, Eugenio, *Asedio a Dilthey. Un ensayo de Interpretación*, en *Obras reunidas*, t. II, El Colegio de México, México, 2011, pp. 9-94.

- Ímaz, Eugenio. “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, 1949, pp. VII-XIV, 404-405, 409-415.
- Ímaz, Eugenio, *El pensamiento de Dilthey*, en Obras reunidas, t. II, El Colegio de México, 2011, pp. 95-405.
- Jafella, Sara Alí “Aperturas hacia un retorno al pensamiento filosófico y pedagógico de Dilthey”, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, n° 34, 2002, pp. 35-46.
- Jaspers, Karl, *Autobiografía filosófica*, tr. Pablo Simón, editorial Sur, Buenos Aires, 1964.
- Jiménez García, Antonio, “La labor traductora de José Gaos (1900-1969)”, *Anales del seminario de historia de la filosofía*, n° 18, 2001, pp. 219-235.
- Jiménez-Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus, 1973, pp. 697-702. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/textos/giner-carta.htm>>
- Kant, Immanuel, *Sobre pedagogía*, tr. Oscar Caeiro, Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro, Argentina, 2009.
- Larroyo, Francisco, *Vida y profesión del pedagogo*, FFyL, UNAM, México, 1958.
- Lenzen, Dieter “La ciencia de la educación en Alemania: teorías- crisis- situación actual”, *Educación*, vol. 54, Instituto de Colaboración Científica, Alemania, 1996.
- León-Portilla, Asención H. de “Presencia española en la U.N.A.M.: rasgos generales”, en José Luis Abellán y Antonio Monclús (coords.) *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. II. El pensamiento en el exilio*, Anthropos, Barcelona, 1989, pp. 159-206.
- Lessing, Hans Ulrich, “Epílogo” en Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Istmo, Madrid, 2000, pp. 223-247.
- Lida, Clara E., “Un exilio en vilo”, Andrea Pagni (ed.) *El exilio republicano español en México y Argentina. Historia cultural, instituciones literarias, medios*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert/Bonilla Artigas, 2011, pp. 21-32.
- Lince Campillo, Rosa Ma., “Dilthey. Un extraño y misterioso hombre viejo”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 36, n° 140, 1990, pp.169-175.
- Linding, Erika, “Sobre la extranjería de las lenguas”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio (coords.), *Gadamer y las Humanidades I*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2007, pp. 143-149.
- Lira, Andrés de, *Estudios sobre exiliados españoles*, El Colegio de México, México, 2015.
- López Moreno, Angeles, «Comprensión» e «interpretación» en las ciencias del espíritu: *W. Dilthey*, Universidad de Murcia, Murcia, 1990.
- Lozano, Claudio, “Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) Pedagogía y Exilio. Un apunte”, en Conrad Vilanou y Josep Monserrat (ed.) *Mestres i Exili. Jornades d’estudi i reflexió*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.
- Luzuriaga, Lorenzo, “Prólogo” en Wilhelm Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 7-9.

- Luzuriaga, Lorenzo, “Las ideas de la Institución”. *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1957, pp. 139-156. [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/luzuriaga.htm>>
- Luzuriaga, Lorenzo, “Nota preliminar”, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1968, pp. 7-8.
- Maclean, Michael J., “Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics” en *History and Theory*, Wesleyan University Press, vol. 21, n° 3, 1982, pp. 347- 365.
- Maestre Alfonso, Juan, “Ida y vuelta del exilio intelectual español en América Latina”, en Eduardo Rey Tristán y Patricia Calvo González, *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional*, Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, Santiago de Compostela, 2010.
- Maestre Alfonso, Juan, “La expatriación intelectual española”, *Barataria*, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, n° 10, 2009, pp. 15-26.
- Makkreel, Rudolf, “Wilhelm Dilthey”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016, [en línea] [diciembre 2016] <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/dilthey>>
- Mardones J. M. y N. Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, 2ª ed., Ediciones Coyoacán, Barcelona, 1999.
- Marías, Julián “Introducción a la filosofía de la vida”, en Wilhelm Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*, tr. Julián Marías, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, pp. 9-32.
- Martí Marco, María Rosario, *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*, Verbum, Madrid, 2012.
- Martín López, Enrique, “Génesis y estructura de las ciencias sociales: Dilthey (primera parte)” en *Revista española de la Opinión Pública*, n° 45, Julio-septiembre, Instituto de la Opinión Pública, Madrid, pp. 7-23.
- Martín Puerta, Antonio, *Ortega y Unamuno en la España de Franco. El debate intelectual durante los años cuarenta y cincuenta*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2009.
- Martínez Martín, Jesús A. (dir.) *Historia de la edición en España 1836-1936*, Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, 2001.
- Martínez, Ana María del Pilar, “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”. *Revista Paedagogium*, año 2, número 10, marzo-abril, 2002.
- Martínez, Rosa María, “Ortega y la Argentina”, *Quinto Centenario*, vol. 6, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1983, pp.53-85.
- Masís, Jethro, “De la vida histórica: auge y aporías del historicismo decimonónico”, *Konvergencias Filosofía y Culturas en Diálogo*, año VII, n° 21, octubre 2009, pp. 208- 250.

- Mateos Montero, Julio “Huellas pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica”, *Magazin*, n° 20, diciembre, 2011, pp.26-33.
- Matute, Álvaro, *El historicismo en México. Historia y Antología*, FFyL UNAM, México, 2002.
- Mayer, Alicia “Juan A. Ortega y Medina. Un gran y comprometido republicano (1913-1992)”, en Angelina Muñoz-Huberman (coord.), José María Villarías (ed.), *A la sombra del exilio. República española, Guerra civil y exilio*, FFyL UNAM, México, 2014, pp. 67-73.
- Mclean, Michael J., “Johann Gustav Droysen and the Developpment of historical hermeneutics” en *History and Theory*, Wesleyan University Press, vol. 21, n° 3, 1982, pp. 347- 365.
- Medin, Tzvi, *Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana*, FCE, México, 1994.
- Ministerio de Educación y Justicia, “Luz Vieira Méndez. Curriculum vitae”, en *Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez*, Buenos Aires, 1986. [en línea] [Consultado en diciembre 2018] < <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000084.pdf>>
- Montilla, Francisca, “Ateísmo”, *Historia de la educación*, Gráficas Andrés Martín, Valladolid, 1961, pp. 291-292. “Se trata del texto oficial en las escuelas de magisterio”. “Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional O. M. de 30 de junio 1958 (B. O. del E. 9-8-58)” [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/ejemplo1.htm>>
- Moreno Pestaña, José Luis, “Los usos del concepto de generación en la filosofía española de los años 1940: racionalizaciones biográficas, trayectorias académicas y tradiciones teóricas”, *Daímon*, Revista Internacional de Filosofía, n° 53, 2011.
- Moya Espi, Carlos, “Prologo del traductor”, en Wilhelm Dilthey, *Crítica de la razón histórica*, ed. Hans-Ulrich Lessing, Barcelona, ediciones península, 1986, pp. 5-16.
- Müller, Ingrid, “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”, en *Revista Educación y Pedagogía*, n° 14-15, Colombia, 1995, pp. 170-177.
- Muñoz-Huberman, Angelina (coord.) y José María Villarías (ed.), *A la sombra del exilio. República española, Guerra civil y exilio*, FFyL UNAM, México, 2014.
- Navarro Cordón, Juan M. “Prólogo” en Gabilondo Pujol, *Dilthey: vida, expresión e historia*, Madrid/Bogotá, Cincel-Kapelusz, 1988, pp. 9-16.
- Navarro, Ruperto, “Prólogo del traductor”, en Ahrens, *Curso de Derecho Natural o de Filosofía del Derecho*, Boix, Madrid, 1941.
- Nenon, Thomas, “Hermeneutical truth and the structure el human experience: Gadamer’s critique of Dilthey”, en Lawrence K. Schmidt, *The specter of relativism. Truth, dialogue, and Phronesis in Philosophical hermeneutics*, Northwestern University Press, Evanston Illinois, 1995, pp. 39- 55.
- Nicol, Eduardo “La Escuela de Barcelona”, *El problema de la filosofía hispánica*, Editorial Técnos, Madrid, 1965.

- Ortega y Gasset, José “Sobre el concepto de sensación (1913)”, en *Obras completas de José Ortega y Gasset*, t. I (1902-1916), 7ª ed., Revista de Occidente, Madrid, 1966, pp. 244-260.
- Ortega y Gasset, José, “Guillermo Dilthey y la idea de la vida”, *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. VI, 3ª ed., *Revista de Occidente*, Madrid, 1955, pp. 165-214.
- Ortega y Gasset, José, “Meditaciones del Quijote (1914)”, en *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. 1 (1902-1916), 7ª ed., *Revista de Occidente*, Madrid, 1966.
- Ortega y Gasset, José, “Prólogo” en Herbart, J. F., *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Espasa Calpe/Ediciones de La lectura, Madrid, 1935, pp. 7-45.
- Ortega y Gasset, J. “La pedagogía social como programa político” en *Obras completas de José Ortega y Gasset*, tomo I (1902-1916), 7ª ed., Madrid, *Revista de Occidente*, 1966, pp. 503-521.
- Ortega y Gasset, José, “Prospecto de la «Liga de Educación Política Española»” en “Vieja y nueva política (conferencia dada en el Teatro de la Comedia el 23 de marzo de 1914)”, en *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, t. 1 (1902-1916), 7ª ed., *Revista de Occidente*, Madrid, 1966.
- Padorno, Eugenio, “Juan Roura Parella: un filósofo español del exilio y su relación con Canarias”, *Anuario de estudios atlánticos*, nº 53, Patronato de la Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria, 2007, pp.25-54.
- Pagni, Andrea (ed.) *El exilio republicano español en México y Argentina. Historia cultural, instituciones literarias, medios*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert/Bonilla Artigas, 2011.
- Pozo Andrés, María del Mar del “Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del XIX”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, nº 2, 1983, pp.165-12.
- Pucciarelli, Eugenio “Introducción a la filosofía de Dilthey”, en Wilhelm Dilthey, *La esencia de la filosofía*, 3ª ed., tr. Elsa Tabernig, Losada, Buenos Aires, 1960.
- Pujol, Gabilondo, *Dilthey: vida, expresión e historia*, Cincel-Kapelusz, Madrid/Bogotá, 1998.
- Quintana, José Ma., “La filosofía de la educación en Schleiermacher” en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, nº 231, mayo-agosto, 2005, pp. 181-202.
- Rickman, H. P., “Dilthey and the philosophy of education”, *International Review of Education*, Springer-verlag, UNESCO, vol. 8, iissue 3-4, 1963., pp. 336-343.
- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, FCE, Buenos Aires, 2010.
- Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI/Universidad Iberoamericana, 2011.
- Rincón Verdera, Juan Carlos, “Valors, educació i pedagogia en Wilhelm Dilthey: Plantejaments epistemològics en les ciències de l’esperit”, *Revista Catalana de Pedagogia*, Societat Catalana de Pedagogia, vol. 2, 2003, pp. 181-196.

- Rincón Verdera, Juan Carlos “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, 2007/2008, pp. 51-62.
- Rincón, Juan Carlos, “El legado de Wilhelm Dilthey: Las pedagogías culturalistas”, *Teoría de la educación*, vol. 21, n° 2, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 2009, pp. 131-164.
- Roura Parella, Juan, *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*, Universidad de La Habana, La Habana, 1946.
- Roura Parella, Juan, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1947.
- Ruiz Berrio, Julio y Consuelo Flecha García, “Conversación con... Ángeles Galino Carrillo”, en *Historia de la educación*, n° 26, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, pp. 519-538.
- Salmerón, Fernando, “Datos para la historia del pensamiento de Dilthey en México”, en *Obras. VI. Perfiles y recuerdos*, El Colegio Nacional, México, 2003, pp. 303-308.
- Sallé, María Ángeles (coord.) *La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro*, Fundación directa, Gobierno de España, Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009.
- Sánchez Cuervo, Antolín (comp.) *Las polémicas en torno al krausismo en México (siglo XIX)*, UNAM, México, 2004.
- Sánchez Cuervo, Antolín (comp.) *Las polémicas en torno al krausismo en México (siglo XIX)*, UNAM, México, 2004.
- Sánchez Cuervo, Antolín (ed.) *Liberalismo y Socialismo. Cultura y pensamiento político del exilio español de 1939*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2017.
- Sánchez Cuervo, Antolín, “El pensamiento de Ortega y Gasset bajo dos miradas del exilio: Salvación y superación”, *Solar*, N° 3, año 3, Lima, 2007, pp. 41-54.
- Sánchez Illán, Juan Carlo, “Las redes sociales del exilio republicano español en México: el mundo editorial y periodístico”, en Adalberto Santana y Aurelio Velázquez (coords.), *Docencia y cultura en el exilio republicano español*, UNAM, México, 2015.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, “De la filosofía de nuestro tiempo”, en *Filosofía y Circunstancias*, Anthropos Editorial/ FFyL UNAM, Barcelona/México, 1997, pp. 267-331.
- Santana, Adalberto y Aurelio Velázquez (coords.), *Docencia y cultura en el exilio republicano español*, UNAM, México, 2015.
- Sierra, Justo, “Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional”, en *La educación nacional*, México, UNAM, 1984, (Obras completas del maestro Justo Sierra, n° VIII).
- Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner, “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, 1997, pp. 117-148.

- Soler, Martí, *La casa del éxodo. Los exiliados y su obra en La Casa de España y El Colegio de México*, 2ª ed. rev. y aum., El Colegio de México, México, 2015.
- Spencer, H., *Ensayos sobre pedagogía*, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México, 1987.
- Spranger, Edward, “Nota de Edward Spranger sobre Dilthey”, en Juan Roura Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1947, pp. 15-24.
- Szondi, Peter, *Introducción a la hermenéutica literaria*, Abada editores, Madrid, 2006.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, unipe: editorial universitaria, La Plata, Argentina, 2011.
- Teo, Thomas, “1. Karl Marx and Wilhelm Dilthey on the socio-historical conceptualization of the mind”, C. Green, M. Shore, and T. Teo (eds.) *The transformation of psychology: Influences of 19th-century philosophy, technology and natural science*, Washington DC., APA, 2001.
- Torchia Estrada, Juan Carlos, “Francisco Romero. Tres lecciones sobre Guillermo Dilthey en su centenario”, *CUYO*, Anuario de Filosofía Argentina y Americana, n° 20, año 2003, pp. 107-238.
- Torres Mena, José, *Biografía de D. Ruperto Navarro Zamorano*, Imprenta de Julián Peña, Madrid, 1856.
- Trejo, Wonfilio, *Introducción a Dilthey*, Universidad Veracruzana, México, (Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras 13), 1962.
- Unipe, “Educadores Argentinos. Viera Méndez, Luz”, Unipe. Universidad Pedagógica, Buenos Aires, marzo, 2011.
- Vargas Lozano, Gabriel, “Cincuenta años del exilio español: la filosofía”, [en línea] [consultado en enero de 2018] <<http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1703.pdf>>
- Vattimo, Gianni, “Hermenéutica: nueva *koiné*”, en *Ética de la interpretación*, tr. Teresa Oñate, Paidós, Barcelona, 1991, pp. 55-71.
- Vattimo, Gianni, “Nietzsche, intérprete de Heidegger”, en *Diálogo con Nietzsche. Ensayos 1961-2000*, Paidós, Buenos Aires, 2002. [en línea] [consultado en abril 2017] <<http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Vattimo%20-%20Nietzsche,%20Interprete%20de%20Heidegger.doc>>
- Velasco, Ambrosio, “Formación, tradición y racionalidad: comentarios a mis críticos”, *Theoria*, Revista del Colegio de Filosofía, 8-9, UNAM, México, 1999, pp.219-226.
- Velasco, Ambrosio, “Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos”, en E. de la Garza y Gustavo Leyva (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, FCE-UAM, México, 2012.
- Velasco, Ambrosio, “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de tradición”, *Diánoia*, vol. XLIII, n° 43, México, 1997, pp. 125-145.
- Velasco, Ambrosio, *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las Ciencias Sociales*, UNAM, México, 2000.

- Vilanou, Conrad y Josep Monserrat (ed.) *Mestres i Exili. Jornades d'estudi i reflexió*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.
- Vilanou, Conrad, "De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica", *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 14, n° 002, Universidad do Minho, Braga, Portugal, 2001.
- Vilanou, Conrad, "El exilio pedagógico en México: Roura Parella y las Ciencias del Espíritu", en Conrad Vilanou y Josep Monserrat (ed.) *Mestres i Exili. Jornades d'estudi i reflexió*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.
- Vilanou, Conrad, "Historia conceptual e historia de la educación", *Historia de la educación*, vol. 25, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, pp. 35-70.
- Vilanou, Conrad, "Juan Roura Parella (1897-1983) y la Difusión de la pedagogía", *Historia de la educación*, n° 22-23, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2003-2004, pp. 301-316.
- Vilanou, Conrad, "La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura Parella desde Berlín en febrero de 1932)", *Historia de la educación*, n° 24, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, pp. 463-484.
- Vilanou, Conrad, "Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)", *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, n° 210, abril-jun 1998, pp. 245-262.
- Vilanou, Conrad, "Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)", en Hugo Casanova y Claudio Lozano, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004, pp. 43-72.
- Viñao, Antonio, "La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, n° 15, mayo-agosto, 2002, pp. 223-256.
- Waitte, Geoff, "Radio Nietzsche, or, How to fall short of philosophy", en Bruce Krajewski (ed.), *Gadamer's repercussions*, Reconsidering philosophical hermeneutics, University of California Press, USA, 2004.
- Walsh, William Henry, *Introducción a la filosofía de la historia*, 8ª ed., Siglo XXI, México, 1978.
- Weiss, Eduardo, "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica" en *Paideia*, Revista de la UPN, año 1, n° 1, jul-dic, UPN, México, 2005, pp. 7-15.
- Wulf, Christoph. "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, 2002, pp. 61- 84.
- Williams, Gareth, "Ortega leyendo a Dilthey, e ideas sobre la vida (1933)", *Res pública*, n° 13-14, 2004, pp. 151-164.

- Xirau, Joaquín, *Manuel B. Cossío y la educación en España (1944)*, en *Obras completas*, t. II, Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico, Ramón Xirau (ed.), Fundación Caja Madrid y Anthropos, Madrid y Barcelona, 1999.
- Zulueta, Carmen de, “Mi Institución. Recuerdo e historia” en Juan López Álvarez (editor) *La Institución Libre de Enseñanza: su influencia en la cultura española*, Universidad de Cádiz, Cádiz, 1998, pp. 273-275, [en línea] [consultado el 30 de marzo de 2018] <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/junta.htm>>