

# JUAN ROURA-PARELLA (1897-1983) Y LA DIFUSIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU EN LATINOAMÉRICA

## *Juan Roura-Parella (1897-1983) and the spreading of the spirit sciences in Latinoamerica*

Conrad VILANOU  
*Universidad de Barcelona*

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2004  
Bibliid. [0212-0267 (2003-2004) 22-23; 301-316]

**RESUMEN:** Una de las consecuencias del exilio español al fin de la Guerra Civil en 1939 fue la llegada a Latinoamérica de un elevado número de intelectuales españoles. Especialmente llamativo fue el caso de México. En este trabajo se analiza el impacto difusor de las ciencias del espíritu, y de la obra de Eduardo Spranger, a través de uno de estos exiliados, Juan Roura Parella, discípulo de Joaquín Xirau, de sólida formación germánica.

**PALABRAS CLAVE:** exilio español, México, Latinoamérica, Spranger, Roura Parella, Xirau, Alemania, ciencias del espíritu.

**ABSTRACT:** One of the most important consequences of the Spanish Civil War in 1939 was the arrival to Latinoamerica of a numerous group of Spanish intellectuals, pestered by Franco's politic regime. Especially flashy was the exemple of Mexico. In this article the author analyse the spreading impact in Latinoamerica of the socalled spirit sciences, and the Spranger's works, by one of those exiled, Juan Roura Parella, Xirau's follower, and with a German solid education.

**KEY WORDS:** Spanish exile, Mexico, Latinoamerica, Spranger, Roura Parella, Xirau, Germany, spirit sciences.

**E**S CONOCIDA LA IMPORTANCIA del exilio republicano español para el desarrollo de la cultura latinoamericana. Aquellos intelectuales que se vieron abocados en 1939 a proyectar su obra al otro lado del Atlántico difundieron en tierras americanas las corrientes de pensamiento que en Europa habían surgido después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). México dispensó una excelente acogida

que a la larga serviría para dinamizar —gracias a la colaboración de los grupos autóctonos— empresas como el Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica. Papel importante en este tipo de actividades desempeñó Joaquín Xirau (1895-1946) que, después de exiliarse, fue invitado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Instalado en la capital azteca en 1939, Xirau favoreció la llegada de sus discípulos predilectos entre los que destaca el nombre de Juan Roura-Parella (1897-1983) que había residido en Alemania durante los últimos años del régimen democrático de la República de Weimar donde frecuentó las clases de Eduard Spranger.

Antes de desplazarse a Alemania, Roura-Parella se había dedicado a las ciencias naturales y a la orientación profesional, cosa que no ha de extrañar si tenemos en cuenta que en aquellos años de profunda crisis (política, económica y social) se pensaba —un tanto idealmente— que una correcta aplicación de las técnicas psicotécnicas contribuiría a resolver las dificultades derivadas de una mecanización que hacía estragos entre la clase trabajadora. Por tanto, después de pasar por la Escuela Superior del Magisterio (1919-1923) y de ejercer su docencia en la Escuela Normal de Las Palmas (1923-1930) donde se especializó en el campo de la orientación profesional, Roura-Parella dispuso de una pensión para ampliación de estudios en Pedagogía que le llevó a Berlín durante el bienio 1930-1932. En tierras germanas contactó con la pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que, siguiendo los pasos de Dilthey, cultivaban autores como Flitner, Frischeisen-Köhler, Litt, Nohl y Spranger. Así entró en contacto con Spranger, Sombart, Hartmann, estableciendo una buena amistad con Jaeger e, incluso, con Kerschensteiner a quien trató en el último tramo de su vida<sup>1</sup>.

No hay duda de que esta estancia en Alemania reportó un cambio radical en su rumbo intelectual transfiriendo sus reflexiones del nivel empírico y positivo al vital. Fue entonces cuando se convenció de que la pedagogía debía ocuparse no tanto de las leyes causales que determinan la educación como de la compleja trama que rige las relaciones entre la educación y la cultura. Se trataba de una reacción vitalista de modo que el mundo de la vida, bajo el impulso de la filosofía de Nietzsche y Bergson, se enfrentaba al reduccionismo causal del mundo de la ciencia. La manera de superar —*more* hegeliano— esta dialéctica no era otra que una unidad superior que confiriese a la Pedagogía el estatuto de ciencia del espíritu, es decir, una Pedagogía que pudiese solventar las contradicciones entre la ciencia y la vida sin olvidar los ideales educativos. La pedagogía como ciencia del espíritu, además de comprender el mundo de la educación y de la cultura, deseaba establecer normas y valores que influyesen en la vida porque la vida es un todo y sólo puede ejercerse influencia sobre ella si la consideramos como una unidad.

Con el advenimiento de la Segunda República española en 1931, Roura-Parella se incorporó al cuerpo docente de la Escola Normal de la Generalitat de Cataluña y del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, desde donde profesó la pedagogía y la psicología de las ciencias del espíritu. Paralelamente se dedicó a divulgarla en diferentes revistas especializadas (*Revista de Pedagogía*<sup>2</sup>, *Revista*

<sup>1</sup> La revista *Die Erziehung* actuaba como portavoz del movimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Se publicó en Leipzig desde 1925 bajo la dirección de A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl y E. Spranger. Entre sus jóvenes colaboradores destaca el nombre de Erich Weniger que porfió a favor de la restauración de la pedagogía científico-espiritual después de la II Guerra Mundial.

<sup>2</sup> ROURA-PARELLA, J.: «La educación viva», *Revista de Pedagogía*, XIV, n.º 157 (1935), pp. 1-11.

de *Psicología i Pedagogia*<sup>3</sup>), a la vez que tradujo una de las obras de Spranger más significativas en lo tocante a las ciencias del espíritu<sup>4</sup>. En realidad, y siguiendo el ejemplo de la república de Weimar, las ciencias del espíritu se presentaban como una posible solución a la urgente necesidad que tenía la república española de valores e ideales<sup>5</sup>. En este contexto, no extraña que se tradujese la *Pedagogía Sistemática* de Flitner, texto que sistematiza la pedagogía desde la perspectiva de las ciencias del espíritu y que Roura-Parella había importado de Alemania con la consideración de «pequeño libro áureo»<sup>6</sup>.

En realidad se vivía una época presidida por un cierto platonismo (el mismo Roura-Parella elaboró durante su estancia en Alemania un trabajo sobre el Protágoras) que debía servir para instaurar un mundo de valores que, después de la Primera Guerra Mundial, había entrado en una profunda crisis. Aquel mundo de la seguridad anterior a 1914 —garantizado por la solidez de los regímenes imperiales instalados en Alemania y en Austria— había desaparecido por completo: la juventud europea ya no podía confiar en los valores transmitidos por la tradición. En consecuencia, había de reinstaurar un mundo de nuevos valores a cuya tarea se dedicó no sólo Max Scheler con su axiología sino también la filosofía de las ciencias del espíritu deseosas de establecer por encima del mundo orgánico y material un mundo ideal de valores espirituales. Daba la impresión como si los nuevos regímenes políticos de corte republicano —en pocos años Alemania, Austria y España dejaron de ser monarquías con regusto imperial para convertirse en sistemas parlamentarios organizados democráticamente—, lo cual requería la divulgación de una serie de valores que se desmarcaban tanto del viejo autoritarismo imperial como del materialismo derivado de la Revolución Soviética de 1917. Aparecía en el horizonte de la historia europea una tercera vía —democrática y republicana— que deseaba aunar los principios de la Revolución francesa de 1789 (libertad, igualdad, fraternidad) con aquel mundo espiritual (*Geist*) que procedía del idealismo alemán (Lessing, Herder, Kant, Hegel, Dilthey). Se trataba de un idealismo de la libertad alejado de las pretensiones ultranacionalistas de Fichte y que, en último término, deseaba promover la idea de Humanidad, es decir, llevar al hombre a su máxima plenitud conciliando los ideales formativos (*Bildung*), con los valores del espíritu (*Geist*) y los deseos de libertad (*Freiheit*). Desgraciadamente este ideario no pudo consolidarse en Europa por el ascenso del totalitarismo que llevó a Hitler al poder en 1933, situación que arrastraría a la anexión de Austria en 1938, facilitando las cosas para que la Segunda República Española

<sup>3</sup> ROURA-PARELLA, J.: «La pedagogia d'Eduard Spranger», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. 1, n.º 2 (mayo, 1933), pp. 150-164.

<sup>4</sup> SPRANGER, E.: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.

<sup>5</sup> Es sabido que en la Alemania nacionalsocialista fueron los pedagogos estatalistas como Ernst Krieck y Alfred Bäumler quienes dominaron el panorama educativo. Gadamer se ha referido a esta situación, manifestando que «cuando las nefastas consecuencias del año 1933 se hicieron notar sobre el momento en que se encontraba la investigación en el campo de las ciencias humanas [ciencias del espíritu], los efectos fueron mucho más profundos que en las ciencias naturales» (GADAMER, H. G.: *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1995, p. 127).

<sup>6</sup> FLITNER, W.: *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Labor, 1935. No hay que olvidar que un joven José Ferrater Mora —traductor de esta obra— manifestaba en el prólogo de esta edición que «quizá no haya existido nunca un movimiento intelectual que, como el despertado por las ciencias del espíritu, haya conmovido tanto los últimos repliegues del alma europea».

(1931-1939) cayese después de tres años de Guerra Civil (1936-1939) gracias a la ayuda de las potencias del Eje.

Hay que recordar que después de la Primera Guerra Mundial, Alemania había entrado en una profunda crisis política, económica, social y espiritual. La caída de la monarquía guillermina —la quintaesencia del poder y de la riqueza— significaba el hundimiento de un mundo de seguridades garantizado por los viejos generales, los respetados hombres de Estado y los intereses económicos tradicionales. Las nuevas generaciones —que a fin de cuentas eran las que habían hecho la guerra— se percataron de que habían sido engañadas y sacrificadas en beneficio de los poderosos que habían aplaudido el inicio de la guerra en 1914, esperando obtener buenas ganancias económicas. Pero cuatro años de calamidades y desengaños trajeron la desconfianza y el escepticismo: el viejo mundo del militarismo y del autoritarismo prusiano pasaba a mejor vida.

No ha de extrañar, por tanto, que en medio de este ambiente de crisis y desesperación estallasen los intentos por instaurar en Alemania una revolución social que seguía el modelo de la Revolución rusa (1917). También Alemania —fueron los momentos del movimiento espartaquista— vio surgir un ejército popular que recogía la insatisfacción de muchos jóvenes que al regresar de los frentes bélicos deseaban promover un nuevo orden social que había de propiciar la revolución internacional. Pero la reacción no se hizo esperar y la revolución fue derrotada por una incipiente república que acabó instaurando su Parlamento en Weimar por temor a que los acontecimientos revolucionarios de Berlín pudiesen afectar negativamente su normal desarrollo. En cualquier caso, la nueva situación —surgida después de la caída del régimen imperial y una vez sofocados los conatos revolucionarios— exigía un replanteamiento de todas las cosas y, en consecuencia, de la educación. La Constitución de la República de Weimar (1919-1933) deseaba dar libertad al pueblo en consonancia con los principios del liberalismo, sin renunciar al mundo del espíritu que, en aquellas extraordinarias circunstancias, se presentaba como la mejor alternativa para encontrar soluciones —ciertamente ideales— a los dramas de una cultura metropolitana, cuyos excesos fueron denunciados por películas como *Metrópolis* (1926) o *Tiempos modernos* (1935). Frente al anónimo hombre-masa esclavizado por el maquinismo de la producción industrial, las ciencias del espíritu deseaban que el hombre tomase conciencia de su postración optando por la vía ideal del espíritu —es decir, por los valores espirituales— a fin de zafarse de los males que aquejaban a la sociedad industrial. Planteamiento ciertamente ideal que, en último término, fue insuficiente para frenar el ascenso del fascismo.

### La construcción de la pedagogía como ciencia del espíritu

Al hilo de lo que venimos diciendo, es lógico que una vez finalizada la Primera Guerra Mundial se asistiese a la recuperación en Alemania de la obra de Dilthey que había quedado un tanto olvidado a comienzos del siglo XX. De hecho, el pensamiento de Dilthey sirvió de acicate para el desarrollo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) que aparecían como un revulsivo ante un panorama de crisis no sólo material sino también espiritual. Se constataba, asimismo, la escisión existente entre los principios del neohumanismo pedagógico (Humboldt y

Pestalozzi, principalmente) y una realidad social fragmentada por la división del trabajo. A la vista de este estado de cosas, todo invitaba a reflexionar en torno a la necesidad de promover un mundo de valores y, lo que es más destacado para nuestros intereses, la necesidad de construir unas verdaderas ciencias del espíritu como condición de posibilidad para la rehabilitación de un mundo espiritual.

En aquel contexto, las ciencias del espíritu fueron equiparadas a unas ciencias de la vida, de una vida que en medio de una profunda crisis aparecía desarraigada y mecanizada. Ante tal situación surgía la necesidad de un nuevo humanismo que había de entroncar con el humanismo del Renacimiento y con el neohumanismo de la Ilustración. Por consiguiente, la idea de formación (*Bildung*) pasaba a ser el elemento fundamental de las ciencias del espíritu, más todavía si consideramos que a partir de Dilthey se buscaba reaccionar frente al desgarramiento moderno entre el yo y el mundo, presentando la formación como proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. Por otra parte, y después de la crisis de la metafísica, se aspiraba a captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetivaciones de la ciencia natural y, por ende, de la psicología experimental (Wundt) que explicaba la conducta humana a través de causas y efectos.

En este sentido, Dilthey había indicado que junto a las ciencias de la naturaleza —que dan explicaciones a partir del principio de causalidad— existen las ciencias del espíritu que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos*. Tanto más cuando en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da únicamente en un plano fenoménico, mientras que en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. Para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la comprensión y la conexión. Estos tres elementos se complementan hasta el punto que la vida humana se da en un todo global que tiene un significado propio y característico y que, además, se manifiesta en el tiempo, es decir, a través de la historia<sup>7</sup>.

Así pues, Spranger —siguiendo los pasos de Dilthey a quien sucedió en su cátedra berlínesa— postula el comprender como el método propio y característico de las ciencias del espíritu. Por comprender, hay que entender la capacidad de captar el sentido de las conexiones espirituales puesto que la vivencia particular implica una conexión de conexiones. Ahora bien, cada vivencia particular tiene sentido a partir del todo. El tema de la relación de las partes con el todo, que resuena tanto en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo de las ciencias naturales. De manera que el comprender significa aprehender un sentido, con lo cual la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo. Captamos el sentido en el acto de comprender, o dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Esta comprensión supone dos dimensiones: se comprenden conexiones del espíritu objetivo, por ejemplo, el sistema educativo o jurídico de un determinado país y comprendemos, también, conexiones del espíritu subjetivo. En el primer caso, la comprensión tiene un sentido claramente histórico-culturalista,

<sup>7</sup> ROURA-PARELLA, J.: «El comprender como método de las ciencias del espíritu», *Filosofía y Letras*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México, IV, n.º 7 (julio-septiembre, 1942), pp. 23-39.

mientras que en el segundo —al referirse a una sola persona— adquiere un talante psicológico. De manera que la psicología —en cuanto estudio del espíritu subjetivo— y la historia —en cuanto manifestación evolutiva del espíritu objetivo— se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu.

Desde una perspectiva pedagógica, el fin perseguido por las ciencias del espíritu parece claro: para superar el predominio que tanto el positivismo (pedagogía experimental construida a partir de los datos empíricos) como el idealismo neokantiano (pedagogía normativa elaborada con métodos racionales) habían ejercido en la pedagogía moderna se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron así una pedagogía científico-espiritual. A partir de la situación de crisis que vivía el mundo desde el último tercio del siglo XIX —mundo que Marx, Nietzsche y Freud habían cuestionado abiertamente—, punto de partida para la reflexión diltheyana de las ciencias del espíritu, se había mostrado insegura y limitada cualquier consideración pedagógica basada exclusivamente en el trabajo científico experimental. De hecho, lo que se discutía era justamente la legitimidad epistemológica de la pedagogía que buscaba a través de las ciencias del espíritu un estatuto espiritual y científico porque, en último término, se imponía la construcción de un mundo espiritual abierto a los valores. «Para Spranger como para Scheler siempre se esconde detrás del saber un amor a un valor, es un saber para *algo*. Toda ciencia y más todavía las ciencias del espíritu tienen que *servir a la vida*. Otra cosa sería pura erudición o saber de anticuario»<sup>8</sup>.

### El retorno de los valores espirituales

Pero a pesar de estas buenas intenciones los valores tendían a diluirse, durante las primeras décadas del siglo XX, en un mundo de beligerancia que asistía a la emergencia del materialismo y del totalitarismo. Ante tal situación se demandó una reacción espiritualista que exigía un hombre nuevo y, por ende, un renacimiento de la cultura. Se pretendía familiarizar a la juventud con la tradición espiritual, cuyos valores estaban por encima de toda discusión y que se consideraban dignos de un respeto incondicional. Dicho con otras palabras, la presencia de un mundo de valores había de preservar al hombre de los funestos efectos derivados de un mundo técnico y científico cada vez más especializado que dejaba todo al buen albur de la acción, es decir, de la eficacia.

A partir de la situación de crisis que vivía el mundo desde el último tercio del siglo XIX, punto de partida para la reflexión diltheyana de las ciencias del espíritu, se había mostrado insegura y limitada cualquier consideración científica basada exclusivamente en la abstracción naturalista que destaca el papel de los análisis mecanicistas basados en explicaciones unidireccionales de causa-efecto. La ciencia moderna —en su afán de recopilar hechos y nexos causales— no se preocupa de los valores, manifestándose en contra de toda consideración metafísica, religiosa y simbólica. La investigación científico-natural heredada del positivismo del siglo XIX había olvidado todo cuanto de espiritual afecta al alma humana que así quedó sometida al efecto objetivante de la psicología mecanicista. El hombre no es un

<sup>8</sup> ROURA-PARELLA, J.: «La construcción de las ciencias del espíritu», *Cuadernos Americanos*, n.º 6 (1942), pp. 89-109.

ser abstracto, ni aislado, sino un ser provisto de historia. Por tanto, no es un simple ser natural sino que es portador y creador de valores que, además, se transmiten culturalmente.

A fin de superar el predominio que tanto el positivismo (pedagogía experimental construida a partir de los datos empíricos) como el idealismo neokantiano (Natorp) y neohegeliano (Gentile) ejercían en la pedagogía moderna, se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron así una pedagogía científico-espiritual. De hecho, lo que se discutía era justamente la legitimidad epistemológica de la pedagogía que buscaba —a través de las ciencias del espíritu— un estatuto científico y espiritual porque, en último término, se imponía la construcción de un mundo espiritual abierto a los valores.

Es obvio que tales planteamientos encontraban un inequívoco punto de referencia en la tradición neohumanista alemana, iniciada por Humboldt, según la cual la *individualidad* del hombre se extiende a su *totalidad* mediante la evolución *armoniosa* del conjunto de las posibilidades reunidas en él. De acuerdo con las posiciones ilustradas, se sostenía que por encima del ideal nacional de cada pueblo flota siempre el ideal humano, esto es, la idea de Humanidad. De ahí el radical sentido democrático y universalista de las ciencias del espíritu que pretendían situarse más allá de los intereses de los partidos políticos y de los estados porque —a su entender— la educación debía permanecer al servicio de la cultura de la que es su mejor expresión. De alguna manera, las ciencias del espíritu se presentaban como un antídoto contra la barbarie política del totalitarismo fascista y la exclusividad científica del reduccionismo científico-positivista que generaba una visión fragmentada del mundo al separar la razón teórica de la razón práctica.

De este modo, Jaeger —otro defensor de las ciencias de la cultura— reivindicó el resurgir de un nuevo humanismo que había de beber en las fuentes de la tradición griega, tal como expresó en su monumental e inacabada *Paideia* (cuya traducción inició en México Joaquín Xirau), presentada a modo de historia de la formación del hombre. De conformidad con los modelos clásicos, la pedagogía de las ciencias del espíritu proponía una estimulación del carácter como reacción contra la *mecanización*, aprovechando la rica tradición humanizante de la cultura. En este sentido, las ciencias del espíritu comportaban una crítica al sistema de la división del trabajo de la sociedad moderna. Se aspiraba, pues, a pasar de una concepción mecánica de la vida —propia de la sociedad industrial— a una configuración abierta a los valores de una axiología cultural, cosa lógica si consideramos que la vida toda de la Humanidad se concibe como un trato espiritual de los hombres dentro de sus propios contenidos espirituales. Por tanto, el orbe del espíritu engloba todo lo humano: el hombre en sí, individual y colectivo, y sus acciones y productos. El saber espiritual antepone «la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, lo creador a la reproducción constante, la plenitud de formas al esquematismo conceptual» (Litt). De manera que la médula del fenómeno espiritual contempla «la autoeducación, el intercambio espiritual, la vivificación de las tradiciones mediante el estímulo proporcionado por el espíritu, la superior conducción del hombre por las rutas de la objetividad espiritual» (Flitner).

Es notorio que las ciencias del espíritu se caracterizan por una serie de notas: la ciencia del espíritu se diferencia de la ciencia natural, el ser humano y sus productos son históricos, las creaciones del espíritu tienen que ser entendidas, el método de la comprensión es la hermenéutica y el comprender conduce a un

círculo hermenéutico. En consecuencia, se defiende el comprender como el método propio y característico de las ciencias del espíritu. Por comprender, hay que entender la capacidad de captar el sentido de las conexiones espirituales puesto que la vivencia particular implica una conexión de conexiones de modo que cada vivencia particular tiene sentido a partir del todo. El tema de la relación de las partes con el todo, que resuena tanto en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo de las ciencias naturales. De manera que comprender significa aprehender un sentido, con lo cual la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo. Captamos el sentido en el acto de comprender, o dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Esta comprensión implica dos cosas: se comprenden conexiones del espíritu objetivo, por ejemplo, el sistema político o jurídico de un determinado país y comprendemos, también, conexiones del espíritu subjetivo. En el primer caso, la comprensión tiene un sentido claramente histórico-culturalista, mientras que en el segundo —al referirse a una sola persona— adquiere un talante psicológico. Y aunque la psicología es la ciencia del individuo particular, ese individuo no puede separarse de sus relaciones objetivas, es decir, culturales. Pero la psicología y la cultura no son cosas estáticas, sino dinámicas ya que se relacionan con el tiempo: tanto el espíritu subjetivo como el objetivo están en constante movimiento y evolución. Por consiguiente, los ideales educativos han de establecerse en relación con la cultura, en la cual se forma y vive cada individuo. De manera que la psicología —en cuanto estudio del espíritu subjetivo— y la historia —como manifestación evolutiva del espíritu objetivo— se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu.

Con estas premisas es lógico que surgiese una nueva psicología —la de las ciencias del espíritu— que se distingue por una serie de principios: vida, vivencia, libertad, individualismo, totalidad. Por ello, la psicología de las ciencias del espíritu aspira a captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetivaciones de la ciencia natural y, más concretamente, de la psicología experimental. De hecho, las ciencias del espíritu al referirse a la realidad espiritual profundizan en la propia vida y en las realizaciones culturales. Así, y mientras la ciencia natural había generado un saber psicológico de ascendencia psicofísica y experimental (según el proceder del método empírico), la psicología de las ciencias del espíritu concibe la vida psíquica como una estructura sintética a manera de totalidad (*Gestalt*). Por tanto, la psicología estructural interpreta los fenómenos anímicos «por su posición valorativa en la totalidad unitaria y por su significación para esas conexiones totales de actos» (Spranger).

Frente a la psicología que separa las diferentes funciones anímicas del individuo, la psicología estructural —al enfatizar la totalidad— trata de aprehender globalmente la existencia humana, introduciendo la vida anímica en la cultura total y mostrando todas las conexiones con los fenómenos de la vida objetiva. La comprensión es posible gracias al trabajo de la historia. A partir de aquí la madurez anímica y el estado actual de la cultura son concebidos como resultado de un desarrollo histórico que se puede interpretar y comprender. El interpretar (hermenéutica) debe penetrar en la conexión interior, no sólo explicar causalmente la sucesión externa. Se trata, pues, de una psicología de profundidad y, al mismo tiempo, de extensión. No se limita al mundo individual de vivencias del hombre,



sino que quiere también atender a sus relaciones sociales y a las conexiones objetivas espirituales de los tipos más diversos, aspecto que Spranger desarrolló en las «formas de vida» para presentar los seis tipos básicos ideales (hombre teórico, económico, estético, social, político y religioso). Las formas de vida son modelos arquetípicos con los cuales «el espíritu en lucha por la inteligencia de todo lo humano trata de hacerse dueño de la complejidad abigarrada de los fenómenos»<sup>9</sup>.

Tanto es así que el individuo (espíritu subjetivo) capta, a través de la interpretación y de la comprensión, las conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo porque la realidad del espíritu se manifiesta en la propia vida y en las realizaciones culturales. En cualquier caso, el espíritu objetivo —las objetivaciones de la vida espiritual— moldean y forman al individuo, sin que ello implique ninguna camisa de fuerza para su personalidad. Gracias a este proceso, la cultura —o lo que es lo mismo, el espíritu objetivo— se convierte en espíritu objetivado que es apropiado por cada individuo particular. De este modo, se produce una idealización de la historia humana que se fundamenta en la tendencia a contemplar la historia desde el prisma de la «historia espiritual». De hecho, los productos históricos de la cultura son los que integran ese espíritu objetivo definido por la tradición idealista alemana (Hegel, Dilthey, Spranger). Si la pedagogía empírica sólo atiende a causas, la pedagogía espiritual se abre al mundo de los valores de una manera teleológica ya que éstos constituyen el verdadero objetivo de la educación. Con palabras de Spranger que datan de 1925: «No basta conocer hechos y dirigirlos técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se adscribe uno».

Así pues, la *vida* —no meramente biológica, sino sobre todo entendida como estructura psíquica en un mundo histórico— adquiere una alta significación para las ciencias del espíritu. La serie de ósmosis y endósmosis entre el hombre y su mundo constituye la vida misma que está determinada por los valores de la cultura. Si en muchos aspectos se puede decir que el hombre es un producto de su mundo, también se puede afirmar que el mundo es un producto del hombre que vive en él porque se da una íntima conexión entre el individuo y la historia. Por tanto, la pedagogía se construye con principios que extrae del mundo de la cultura porque la interioridad (la conciencia o vida interior) se da en contacto con el mundo exterior. De ahí que la pedagogía como ciencia del espíritu considere al hombre como ser espiritual en el mundo de la cultura, sin desdeñar su relación con la naturaleza. De manera que el hombre siempre vive dos mundos: el vital que es biológico y el supravital que representan los valores, ideales y símbolos. En el fondo es siempre el espíritu quien educa, apoyándose en su doble realidad, como subjetividad y objetividad, influencia y recepción, vivencia y valores, individualidad y comunidad, espontaneidad y cultura. El individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. Por la subjetividad individual la naturaleza originaria del hombre cumple su obra y por la subjetividad plena de valores, gracias a la cultura, el espíritu progresa y se forma. Por ello, se defiende una *pedagogía viva* que presenta al hombre como un ser espiritual que vive en un mundo espiritual que se eleva por encima de la escala zoológica: sólo así el espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y

<sup>9</sup> SPRANGER, E.: *Formas de vida: psicología ética de la personalidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1935.

se convierte en espíritu subjetivo y, a su vez, como si de un camino de vuelta se tratase quien crea cultura va de lo subjetivo a lo objetivo.

Desgraciadamente estos ideales culturales —de signo espiritualizador— sucumbieron en 1933, produciéndose una disolución de la *Bildung* culturalista que perdió su dimensión creativa y humanista. Tanto es así que algunas disciplinas —y la pedagogía fue una de las más afectadas— quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva y totalitaria. De esta forma, la *Bildung* (formación, cultura) se transformó en *Bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento. El desarrollo de los acontecimientos acabó por imponer una cosmovisión (*Weltanschauung*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. Nada más contrario a los ideales de la *Bildung* —entendida tradicionalmente como sinónimo de cultura y civilización— que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotó Europa entre 1939 y 1945. En virtud de este proceso el ser humano quedó diluido en la masificación anónima que funcionaba bajo el dictado de unos líderes carismáticos que pretendían restaurar aquella seguridad anterior al estallido de la Primera Guerra Mundial.

### La proyección del exilio pedagógico español

Podemos señalar que Roura-Parella introdujo en España, y trasladó a Latinoamérica durante el exilio, la pedagogía de las ciencias del espíritu, e igualmente, el ideario filosófico y pedagógico de Spranger. En Alemania se familiarizó con la pedagogía de las ciencias del espíritu que, en su opinión, constituían la mejor solución para solventar los problemas de aquella hora difícil para la historia de la cultura occidental. Es lógico, pues, que las ciencias del espíritu influyesen decididamente en la orientación del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (1930-1939), que funcionaba bajo la dirección de Joaquín Xirau. Precisamente en plena Guerra Civil (1937), Roura-Parella defendió en Barcelona su tesis doctoral que se publicó, en el exilio mexicano, en 1940<sup>10</sup>. Pero en enero de 1939 marchó hacia Francia cruzando a pie los Pirineos, después de viajar junto a Machado hasta las proximidades de la frontera en un accidentado viaje del que ha quedado una excelente narración de Joaquín Xirau que lleva un título bien significativo: *Por una senda clara*<sup>11</sup>.

Este viaje realizado junto al poeta Antonio Machado y otros intelectuales que salían hacia la diáspora dejó una profunda huella en la personalidad de Roura-Parella. Pronto emigró —gracias probablemente a la ayuda cuáquera— hacia tierras americanas<sup>12</sup>. Allí se reencontró con su maestro Joaquín Xirau, colaborando en los trabajos del Colegio de México y participando en las publicaciones de resistencia

<sup>10</sup> ROURA-PARELLA, J.: *Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, 1940. Su aparición desencadenó entre los círculos del exilio español una viva polémica protagonizada por quienes defendían el positivismo y, en consecuencia, la viabilidad de la pedagogía experimental. Véase al respecto, la recensión efectuada por Juan COMAS para *Letras de México*, n.º 22 (15 de octubre, 1940) y reproducida en *Educación y Cultura*, n.ºs 11-12 (noviembre-diciembre, 1940).

<sup>11</sup> XIRAU, J.: «Por una senda clara», en *Obras Completas*, Barcelona, Anthropos, 1998, vol. 1, pp. LI-LXI.

<sup>12</sup> Roura-Parella participó de los principios de la religiosidad cuáquera, tal como se desprende de su artículo «L'experiència religiosa i els quàquers», publicado en *Lletres*, México, n.º 6 (1945), pp. 17-20.

cultural catalana (*Revista dels Catalans d'Amèrica, Full Català, Lletres*) y del exilio (*España Peregrina, Cuadernos Americanos, Educación y Cultura*). Acogido por la UNAM continuó difundiendo la filosofía de las ciencias del espíritu impartiendo cursos sobre la *Gestalt* y profundizando en el campo sociológico<sup>13</sup>. También colaboró en diversas revistas mexicanas (*Filosofía y Letras, Educación Nacional, Revista Mexicana de Educación, Revista Mexicana de Sociología, etc.*) y sudamericanas (*Nueva Era de Quito, Revista Brasileira de Filosofía, etc.*). Durante estos años, si bien con menor intensidad que otros intelectuales exiliados, participó en las tareas de traducción del Fondo de Cultura Económica que por aquellos años vertió al castellano obras de importantes autores alemanes, a saber, Dilthey, Jaeger y Weber<sup>14</sup>. Llegado a este punto conviene reparar en la importancia del hecho que la obra de Dilthey se tradujese en México, justamente a partir de la llegada de los filósofos transterrados y a instancias —según parece— del mismo Roura-Parella<sup>15</sup>. De hecho, buena parte de los trabajos de Eugenio Imaz —principal traductor de Dilthey al castellano— se dedicaron a esta misión<sup>16</sup>. Al parecer, la idea de Imaz de traducir la obra de Dilthey se remonta a los últimos meses de la Guerra Civil, según comenta el filósofo Carlos Gurméndez<sup>17</sup>. Además, es sabido que Imaz miraba con recelo al neokantismo y a la fenomenología, las dos corrientes filosóficas que —además de girar en torno al problema de la teoría del conocimiento— fueron el alimento espiritual de España antes de la guerra: «Nosotros buscamos, al revés, una teoría del conocimiento, de la conciencia, que surja de la realidad social que nos rodea, que nos señale el camino para resolver que su bancarrota nos plantea...»<sup>18</sup>. En verdad, no ha de extrañar esta preferencia por el historicismo si tenemos en cuenta las sintonías existentes entre el sistema filosófico-vital de Imaz y el pensamiento de Dilthey<sup>19</sup>.

Tampoco deja de ser sintomático que la magna obra de verter Dilthey al castellano se emprendiese en tierras mexicanas, concluyéndose en el escaso tiempo de «dos años frenéticos de hornada diltheyana»<sup>20</sup>. La existencia de un importante

<sup>13</sup> Poco después de llegar a México, en noviembre de 1939 la Universidad de Guadalajara y la Casa de España organizaron un curso dictado por Juan Roura-Parella sobre «Constitución y jerarquía del alma». En 1940 impartió otro curso en la Casa de España sobre «Escuelas Contemporáneas de Psicología». En 1941 desarrolló un curso en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de México sobre el tema de «Wolfgang Köhler y la Psicología de la forma». En 1942 dedicó un semestre a la «Psicología de Dilthey». Más tarde, dictó otro curso sobre el pensamiento de Dilthey en la misma Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).

<sup>14</sup> Mientras Xirau inició la traducción de la *Paideia* de Jaeger que finalizó Wenceslao Roces, Roura-Parella se encargó de la versión española del volumen *Tipos de comunidad y sociedad* correspondiente a la obra de Max WEBER, *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1944.

<sup>15</sup> Según comenta el mismo Roura-Parella, fue él quien propuso a la gerencia del Fondo de Cultura Económica la necesidad de dar la obra de Dilthey en lengua española.

<sup>16</sup> Roura-Parella participó en la traducción del volumen de DILTHEY titulado *De Leibniz a Goethe*, México, FCE, 1945. En concreto se ocupó de la versión de un breve escrito sobre Kant que, según manifiesta el propio Imaz, «yo echaba de menos para completar el volumen, pues otros estudios kantianos de Dilthey —Kant y la cuestión religiosa; Kant y Beck— no encajaban dentro de su marco».

<sup>17</sup> ASCUNCE, J. A.: *Topías y utopías de Eugenio Imaz. Historia de un exilio*, Barcelona, Anthropos, 1991, p. 139.

<sup>18</sup> IMAZ, E.: «Pensamiento desterrado», *España Peregrina*, 3 (abril, 1940), p. 109.

<sup>19</sup> IMAZ, E.: *El pensamiento de Dilthey*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

<sup>20</sup> DILTHEY, W.: *De Leibniz a Goethe*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945. Prólogo de Eugenio Imaz, p. XVI. Este prologuista se encargó de la traducción de ocho volúmenes que aparecieron entre 1944 y 1945. Posteriormente, la misma editorial añadió otros volúmenes no traducidos por Imaz.

núcleo de pensadores orteguianos encabezados por José Gaos, así como la presencia de Samuel Ramos<sup>21</sup>, debió favorecer dicha traducción que fue completada desde Argentina por la editorial Losada, a través de la Biblioteca Filosófica que dirigía Francisco Romero<sup>22</sup>. La avidez por traducir la obra de Dilthey produjo situaciones un tanto paradójicas, hasta el extremo de publicarse el año 1944 dos versiones diferentes —una en México y otra en Buenos Aires— de *La esencia de la Filosofía de Dilthey*<sup>23</sup>. Sea como fuere, tanto españoles como latinoamericanos se encontraban en una situación crucial para la revisión de su propia historia cultural, lo cual debió propiciar la lectura de una filosofía como la diltheyana que, en último término, se perfila como una razón histórica que ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a los ideales culturales y, consecuentemente, pedagógicos<sup>24</sup>. A fin de cuentas, al examinarse la historia latinoamericana, se comprueba que «la acción de sus hombres más representativos es una acción pedagógico-política»<sup>25</sup>.

Todo parece indicar que el ambiente filosófico latinoamericano —a través de la divulgación del ideario de Comte y del evolucionismo de Darwin— había estado dominado durante años por el peso del positivismo que ahora empezaba a declinar y que, en opinión de Alfonso Reyes, había representado una cierta impostura. En palabras de Zea: «A la idea de un orden firme, inalterable, seguro y por ende pétreo, se opondrá la idea de una libertad siempre activa, creadora y recreadora»<sup>26</sup>. En este sentido, la obra de Dilthey —promotor de las ciencias del espíritu— ofrecía otra posible navegación para la filosofía latinoamericana que, según Frondizi, está más cerca de Europa que de Norteamérica<sup>27</sup>.

También hay que significar que la editorial Losada se ocupaba por aquellos mismos años de la traducción —realizada por Luzuriaga— de los escritos pedagógicos de Dilthey, incluyéndose entre los títulos recuperados textos como los *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía*<sup>28</sup> y la *Historia de la Pedagogía*<sup>29</sup>, obras que podían servir para elaborar una auténtica pedagogía sistemática. Por otra parte, la Biblioteca del Maestro de la misma editorial Losada que dirigía igualmente Luzuriaga se encargó de reeditar algunas obras de Springer —tales como *Las ciencias del espíritu y la escuela* y *Los fundamentos de la política escolar*— que habían aparecido inicialmente en la España republicana<sup>30</sup>.

<sup>21</sup> ROMANELL, P.: «Ortega en México: tributo a Samuel Ramos», *Dianoia*, VI (1960), pp. 170-180.

<sup>22</sup> DILTHEY, W.: *Poética*, Buenos Aires, Losada, 1945 (traducción de Elsa Tabernig).

<sup>23</sup> Nos referimos a la edición de Samuel Ramos (México, Filosofía y Letras, 1944) y a la de Elsa Tabernig que incluía un amplio estudio introductorio de Eugenio Pucciarelli (Buenos Aires, Losada, 1944).

<sup>24</sup> Es significativo el gran número de estudios que los filósofos exiliados españoles dedicaron a Dilthey. Así, por ejemplo, IMAZ, E.: «Guillermo Dilthey», *Cuadernos Americanos* (1944); GAOS, J.: «La jornada de Dilthey en América», *Cuadernos Americanos* (1945); GAOS, J.: «El Dilthey de Imaz», *Cuadernos Americanos* (1947); FERRATER MORA, J.: «Dilthey y sus temas fundamentales», *Revista Cubana de Filosofía* (1949).

<sup>25</sup> MONTSERRAT, S.: «Sentido y misión del pensamiento en Hispanoamérica», *Cuadernos Americanos*, n.º 97 (1958), p. 185.

<sup>26</sup> ZEA, L.: *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 412.

<sup>27</sup> FRONDIZI, R.: «La unidad de la filosofía americana, ¿puede hablarse de una filosofía americana? ¿Qué tipos de unidad y diferencia se dan entre el filosofar en Norteamérica y en Latinoamérica?», *Revista Cubana de Filosofía*, vol. I, n.º 5 (1949), pp. 36-38.

<sup>28</sup> DILTHEY, W.: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1940 (4ª ed. 1954).

<sup>29</sup> DILTHEY, W.: *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968 (8ª ed.).

<sup>30</sup> No hay duda de que Luzuriaga, bajo la influencia orteguiana, también participó de algunos de los principios (historicismo, culturalismo pedagógico, vitalismo, apertura al mundo de los valores, etc.)

En medio de este contexto proclive a la filosofía de las ciencias del espíritu, Roura-Parella dará a conocer dos importantes libros sobre Spranger y Dilthey que tuvieron en Latinoamérica una excelente acogida<sup>31</sup>. Pero después de residir en México unos años, Roura-Parella se instaló definitivamente —una vez concluida la Segunda Guerra Mundial— en la Wesleyan University de Middletown (Connecticut) confiriendo a sus enseñanzas e investigaciones una orientación estética<sup>32</sup>. A pesar de su marcha, Roura-Parella siempre mantuvo excelentes relaciones con los intelectuales que continuaban residiendo en México (Agustí Bartra, Bosch-Gimpera, Lucio Mendieta, etc.).

### El resurgir del idealismo educativo en Latinoamérica (1940-1970)

Es significativo resaltar que tanto en la Alemania nazi, como en la España franquista, desapareció cualquier posible alusión a la pedagogía de las ciencias del espíritu. No por casualidad, el ideario de las ciencias del espíritu se desarrolló bajo regímenes democráticos como la Alemania de Weimar y la Segunda República española que, al amparo de su estatuto epistemológico, fomentaron los movimientos de reforma pedagógica emparentados con el movimiento de la Escuela Nueva<sup>33</sup>. Daba la impresión como si el mundo europeo de la época de entreguerras (1919-1939) estuviese cansado de tanto dato y estadística. Lo humano no podía circunscribirse a una simple orquestación cuantitativa que sumía al individuo en el anonimato de los porcentajes y las curvas estadísticas. Este resurgir del idealismo espiritualista —abierto qué duda cabe al significado trascendente de la existencia humana— pretendía domeñar las fuerzas de la naturaleza elevándolas a un orden ideal.

Todo ello favoreció que la discusión pedagógica —sin olvidar las aportaciones experimentales— se situase más en la órbita de la educación de la voluntad y de la sensibilidad que no en el horizonte de un debate científico que continuaba

---

de las ciencias del espíritu. La influencia de Spranger sobre el republicanismo español está fuera de toda duda, tal como demuestra la traducción que el mismo Luzuriaga realizó, en 1931, de *Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*.

<sup>31</sup> Nos referimos a las siguientes obras de ROURA-PARELLA: *Spranger y las ciencias del espíritu*, México, Ediciones Minerva, 1944 y *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Universidad Nacional, 1947.

<sup>32</sup> La preocupación estética de Roura-Parella aparece claramente en los años de exilio mexicano y, sobre todo, durante su estancia posterior en Estados Unidos. Quizás —y al igual que Schiller después de los acontecimientos de la Revolución francesa— pensó que los problemas de la formación humana exigen una solución estética.

<sup>33</sup> En lo que se refiere al movimiento de la Escuela Nueva hay que distinguir dos orientaciones que, a pesar de sus coincidencias, se perfilan a modo de dos historias paralelas. De un lado, la tradición francófona que emanaba del Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra (1912) caracterizándose por la vinculación entre el conocimiento psico-pedagógico del niño y los valores democráticos del republicanismo racional-positivista. Por su parte, la reforma pedagógica alemana (*Reformpädagogik*), bajo la influencia de las ciencias del espíritu, manifestó después de la Primera Guerra Mundial una cierta lejanía respecto lo positivo y lo experimental. De hecho, la discusión pedagógica se inscribía en el contexto de la idea de formación (*Bildung*) con lo que dependía más de la reflexión filosófica —de una filosofía renovada por la fenomenología de Husserl y la recuperación de la tradición platónica (Jaeger)— que no de un planteamiento psicológico empírico-experimental.

aportando contribuciones científicas desde Suiza (Ginebra con su orientación psico-pedagógica), Moscú (en especial, en el campo de organización científica del trabajo) y de los Estados Unidos (Dewey y la tradición del instrumentalismo pedagógico). Frente a las pretensiones del totalitarismo (fascismo, nazismo, etc.) la pedagogía pretendía ir más allá de las aportaciones de las leyes científico-pedagógicas. En realidad, se buscaba un fundamento teórico, un marco epistemológico, capaz de difundir esperanzas e ilusiones, superando los planteamientos estrictamente cientifistas e inmanentistas. Dicho con otras palabras: ni el paganismo nacionalsocialista con su retórica antihumana, ni el materialismo marxista por su falta de valores espirituales, satisfacían las expectativas de quienes desde posiciones idealistas —filosóficas o religiosas— defendían un mundo de valores trascendentes.

Quizás por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida y germinación para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba tanto de las corrientes cientifistas como materialistas. Probablemente, el ambiente de crisis desencadenado por la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) favoreció la acogida de este ideario que se presentó, además, a modo de una reacción antipositivista. En Latinoamérica, la pedagogía de las ciencias del espíritu contó con buenos divulgadores, destacándose tres nombres bien significativos: Juan Mantovani, Francisco Larroyo y Ricardo Nassif.

Con todo no hay que olvidar a Francisco Romero —buen conocedor de la evolución de la filosofía contemporánea— quien destacaba, en 1947, la importancia de la realidad espiritual. De igual modo, resaltaba el hecho que la metodología de las ciencias del espíritu se contrapusiese a las viejas aspiraciones del positivismo, concluyendo que «la atribución de carácter científico únicamente a los resultados obtenidos por la aplicación de determinado método, no puede ser ya sino indicio de limitación o de ingenuidad»<sup>34</sup>. Es obvio que las ciencias del espíritu se presentaban como un contrapeso a la presencia del positivismo en Latinoamérica, por más que el mismo Roura-Parella procuraba presentar la construcción de las ciencias del espíritu en sintonía con la ciencia positiva<sup>35</sup>.

Al margen de otras posibles consideraciones, lo cierto es que no se puede dudar del protagonismo de Roura-Parella en este proceso de divulgación de las ciencias del espíritu. Juan Mantovani, profesor de las universidades de Buenos Aires y La Plata, acogió elogiosamente la obra de Roura-Parella, estableciéndose entre ambos una cordial y afectuosa amistad<sup>36</sup>. Los dos autores coinciden en señalar las limitaciones del positivismo y del neokantismo en materia educativa. Mientras Roura-Parella opta a favor de las ciencias del espíritu, Mantovani se decanta —bajo la influencia del culturalismo de Scheler— por un idealismo de corte vitalista y espiritualista. «El ser humano desenvuelve su vida entre dos principios, vida y espíritu,

<sup>34</sup> ROMERO, F.: «Antes y ahora. La postura metódica en las ciencias naturales y en las del espíritu», en *Filosofía de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Argos, 1947, pp. 159-173.

<sup>35</sup> Roura-Parella escribía en 1942 que «quisiéramos que estas ciencias humanas tuvieran por lema, en tanto como lo permitiera su propio modo de ser, aquel motivo fundamental del positivismo tan conocido en México: *voir pour savoir, savoir pour prévoir et prévoir pour régler*».

<sup>36</sup> Mantovani saludaba elogiosamente, en 1944, la obra de Roura-Parella *Spranger y las ciencias del espíritu*. Véase al respecto: MANTOVANI, J.: *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947, pp. 371-379.

no como una lucha de términos antinómicos sino como unidad, plenitud. La primera asegura el *ímpetu* y el segundo la *idea*, la dirección»<sup>37</sup>. En cualquier caso, este planteamiento —en tanto que espiritualista— recuerda la filosofía hegeliana y diltheyana ya que la educación pone en contacto la subjetividad psico-física del individuo y la objetividad de los valores espirituales. «Educación es conjunción de espíritu subjetivo con espíritu trans-subjetivo; es decir, educación es, esencialmente, espíritu y éste es libertad, poder para determinarse, darse fines propios»<sup>38</sup>. O dicho con otras palabras: sólo a través de la educación el hombre puede elevar su naturaleza originaria hasta la naturaleza ideal.

Ahora bien, este idealismo no se da al margen y con independencia del mundo de la vida. Siguiendo a Dilthey se insiste en el hecho de que educar quiere decir *vivificar*, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu. No en balde, en 1961, Larroyo reconocía que la publicación de *Educación y Ciencia* de Roura-Parella, en 1940, constituyó «la inicial publicación y hasta la más importante aparecida en Latinoamérica» sobre la corriente de la pedagogía de la vida<sup>39</sup>. Por su parte, Ricardo Nassif confirma que el pedagogo mexicano Larroyo fue influido claramente por la pedagogía científico-espiritual, divulgada por Roura-Parella<sup>40</sup>.

Sería injusto no recordar que la obra de Spranger —que se empezó a verter al castellano en la España republicana— continuará siendo traducida y divulgada en Latinoamérica y, para ser más exactos, en Buenos Aires<sup>41</sup>. Sin ánimo de ser exhaustivos, y a título de simple ilustración, cabe destacar algunos de los títulos de mayor relieve: *Psicología de la edad juvenil* (1946), *Ensayos sobre la cultura* (1947), *Cultura y Educación (Parte temática e histórica)* (2 vols., 1948), *La experiencia de la vida* (1949), *Reflexiones sobre el desarrollo de la existencia* (1964), *Espíritu de la escuela primaria* (1964), sin olvidar las continuas reediciones de traducciones anteriores. En esta tarea de divulgación del pensamiento pedagógico de Spranger, sobresale también Ricardo Nassif —que además de estudiar la ciencia pedagógica en Dilthey y Spranger—<sup>42</sup> situó sendos estudios preliminares a las ediciones de *El educador nato* (1960) y *Espíritu de la educación europea* (1961), ofreciendo una visión panorámica del sistema de Spranger. No podemos olvidar que la muerte de Spranger —el filósofo de la conciencia individual y cultural—<sup>43</sup> acaecida el 17 de septiembre de 1963 fue lamentada no sólo en Europa sino también en Latinoamérica: desaparecía un humanista que había echado sus raíces en el idealismo alemán y que entendió —desde una actitud libre— que el proceso educativo es un camino

<sup>37</sup> MANTOVANI, J.: *La educación y sus tres problemas*, Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, 1943, p. 64.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 64-65.

<sup>39</sup> LARROYO, F.: «La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy», *Dianoia*, VII (1961), p. 211.

<sup>40</sup> NASSIF, R.: *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1985.

<sup>41</sup> Antes del exilio español, la filosofía de Dilthey ya era conocida en Buenos Aires donde existía una Sociedad Kantiana desde cuya tribuna Korn trató de *La filosofía de Dilthey* en 1933. Igualmente Francisco Romero se había referido ampliamente a la filosofía de Dilthey, antes de la llegada de los transterrados españoles.

<sup>42</sup> NASSIF, R.: «La ciencia pedagógica en Dilthey y Spranger», *Revista de Educación*, Buenos Aires, n.º 1 (1951).

<sup>43</sup> MEYER, H. J.: «E. Spranger, el filósofo de la conciencia», *Folia Humanistica*, II, 13 (enero, 1964), pp. 25-44.

para unir lo propio y característico de cada personalidad humana con los valores de la cultura de una humanidad ideal<sup>44</sup>.

A la vista de todo lo dicho, podemos concluir que también en Latinoamérica cuajó —como anteriormente había sucedido en la España republicana— una pedagogía entendida como ciencia del espíritu y de la cultura que, parafraseando a Zea, bien podría presentarse como un momento de libertad creadora después de la hegemonía positivista. Ciertamente, y gracias también a los esfuerzos de los intelectuales transterrados, los rumbos intelectuales de Europa y Latinoamérica ofrecen —en el siglo XX— más de una coincidencia al constatarse que el ideal de educación se configura, también, según un ideal de vida espiritual. Quizás por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba de las corrientes naturalistas, conductistas y materialistas. La situación internacional que se produjo a raíz de la Revolución cubana de 1959 mantuvo que estos ideales pedagógicos perdurasen hasta comienzos de la década de los setenta —la ciencias del espíritu podían constituir un buen antídoto al avance del marxismo— por más que a partir de 1970 las cosas —con el acceso democrático al socialismo de países como Chile— generaba un nuevo panorama geopolítico para Latinoamérica que aparcaba definitivamente la vía culturalista de las ciencias del espíritu. La pedagogía crítica de Paulo Freire, basada también en el desarrollo de la conciencia, sería una alternativa a la pedagogía de las ciencias del espíritu que había circulado en Latinoamérica desde 1940 hasta 1970.

Y aunque la pedagogía de las ciencias del espíritu ha quedado un tanto en el olvido por el ascenso de otras corrientes de pensamiento que han acentuado la orientación pragmático-utilitarista, lo cierto es que últimamente estamos asistiendo a su recuperación en clave hermenéutica. No hay duda de que la fórmula de Gadamer —la *educación es educarse*— confirma la viabilidad de una pedagogía hermenéutica que destaca sobre cualquier otro aspecto el potencial axiológico de una cultura que, además de patrimonio universal de la humanidad, constituye su verdadera salvaguardia espiritual porque la hermenéutica —que defiende una concepción plural y correctiva de la verdad alejada del relativismo postmoderno— enseña que «todo crítico resulta criticado en el proceso vital del acontecimiento o realización dialógica en el que descansa y se funda todo discurso». Pero ésta ya es otra historia que nos pone en la pista de una pedagogía hermenéutica que encuentra en la pedagogía de las ciencias del espíritu un inequívoco antecedente histórico.

<sup>44</sup> JARAMILLO URIBE, J.: «La muerte de Eduardo Spranger», *Ideas y Valores. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad Nacional (Bogotá, Colombia), v, n.º 18 (1963), pp. 149-150.