

LA PEDAGOGÍA, CIENCIA DE SEGUNDA CLASE. (EN TORNO A UN INFORME REMITIDO POR JUAN ROURA-PARELLA DESDE BERLÍN EN FEBRERO DE 1932)

*Pedagogy, a second-class science.
(Based on a report sent from Berlin
by Juan Roura-Parella in February 1932)*

Conrad VILANOU TORRANO
Universidad de Barcelona

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 463-484]

RESUMEN: En este trabajo se reproduce y comenta un informe remitido por Juan Roura-Parella, discípulo predilecto de Joaquín Xirau, desde Berlín en febrero de 1932. Frente a la atracción ejercida en España por el positivismo, Roura-Parella —que estudió Pedagogía en Alemania durante dos años (1930-1932)— plantea la alternativa de la pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que, siguiendo la huella de Dilthey, defendía Spranger en sintonía con la escuela del trabajo (*Arbeitsbildung*) de Kerschensteiner. De alguna manera, esta pedagogía que combinaba la especialización profesional y los valores objetivos de la cultura deseaba vivificar —de acuerdo con la tradición formativa del idealismo de la libertad (Kant, Schiller, Goethe)— una cultura que, después de la Primera Guerra Mundial, había entrado en una profunda crisis económica, política, social y, sobre todo, espiritual, situación que no era extraña en aquella incipiente España de la Segunda República (1931-1939).

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Alemania, ciencias del espíritu.

ABSTRACT: This work includes a reproduction of and comment on a report sent from Berlin by Juan Roura-Parella, favourite disciple of Joaquín Xirau, in February 1932. Faced with the appeal of positivism, Roura-Parella —who studied Pedagogy in Germany for two years (1930-1932)— put forward the alternative of spiritual scientific pedagogy (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) which, in the footsteps of Dilthey, defended Spranger and befitted Kerschensteiner's work school (*Arbeitsbildung*). Somehow, this pedagogy, which combined professional specialisation and the objective

values of culture, aimed at revitalising —in accordance with the educational tradition of the idealism of freedom (Kant, Schiller, Goethe)—, a culture that had entered a profound economic, political, social and, most particularly, spiritual crisis after the First World War, a situation that was not unfamiliar in the incipient Spain of the Second Republic (1931-1939).

KEY WORDS: Pedagogy, Germany, spirituals sciences.

1. Introducción

ESTAS ALTURAS parece innecesario detallar los rasgos más significativos de la vida y pensamiento de Juan Roura-Parella (1897-1983), a quien nos hemos referido en otra ocasión anterior desde las páginas de esta misma revista¹. Para los objetivos que hoy nos ocupan basta significar que después de pasar por la Escuela Superior del Magisterio (1919-1923) y de ocupar una cátedra de la Escuela Normal de Las Palmas desde 1923, nuestro protagonista manifestó su voluntad de salir de España para completar su formación pedagógica en el extranjero. Así, después de algún frustrado intento anterior, el año 1930 le fue concedida una prestación de la Junta para Ampliación de Estudios a fin de completar sus estudios en Alemania, estancia que se alargó durante dos años hasta septiembre de 1932².

A pesar de la anglofilia de algunos elementos de la Institución Libre de Enseñanza, la verdad es que la mayoría de los pensionados se formaron en universidades alemanas. «El prestigio del *kulturkampf* universitario germánico —ha escrito José-Carlos Mainer—, con su organización entre estatal y privada y con el seminario como célula de trabajo, marcó indeleblemente el desarrollo de la filología, la historiografía, la filosofía y la medicina española»³, listado de disciplinas al que nosotros añadimos —por derecho propio— la pedagogía.

¹ VILAFRANCA, I. y VILANOU, C.: «Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella», *Historia de la Educación*, 21 (2002), pp. 287-305.

² El año 1927 Roura-Parella había presentado una solicitud a la Junta para Ampliación de Estudios para desplazarse a algún destino (Inglaterra, Francia o los Estados Unidos) como lector de español. La solicitud fue denegada por presentarse —según firma manuscrita de Castillejo— fuera de plazo. Aquel mismo verano de 1927 pasó unas semanas en Londres perfeccionando la lengua inglesa. Fiel a esta voluntad viajera, durante el verano de 1928 permaneció varias semanas en Ginebra donde asistió a los cursos organizados por el Institut J. J. Rousseau-École des Sciences de l'Éducation y la Union Internationale des Associations pour la Société des Nations. Poco después, durante el año 1929, en el curso de Psicología Aplicada, organizado por el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid, Roura-Parella que hablaba alemán 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 que fue su destino durante los dos años de estancia en Alemania (1930-1932). Sin embargo, su inicial interés por la orientación profesional se dirigirá —gracias al magisterio de Spranger— hacia las ciencias del espíritu, aunque no olvidó su interés inicial por la orientación profesional hasta el punto de formar parte de la misión española que asistió a la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia celebrada en Moscú del 8 al 13 de septiembre de 1931. Aprovechando este viaje, conversó con Kerschensteiner en Munich y visitó diversos centros educativos de Austria, tal como hace constar en el informe que remite desde Berlín en el mes de febrero de 1932.

³ MAINER, J.-C.: *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra, 1981, p. 88.

Roura-Parella marcha a Alemania en los últimos compases del régimen político de la República de Weimar (1919-1933), cuya crisis había de promover a Hitler al poder. Durante su estancia en tierras teutonas (1930-1932) quedó impresionado por el magisterio de intelectuales de la talla de Spranger de quien refiere una anécdota personal, sucedida un día del semestre de verano de 1932 cuando el maestro cumplía cincuenta años:

Al entrar en el aula de la Universidad de Berlín para explicar la lección correspondiente, los mil estudiantes que asistían a sus clases le tributaron un homenaje de simpatía y afecto. El Profesor estaba visiblemente emocionado. Antes de comenzar la lección, hizo un ligero resumen de los principales acontecimientos vividos por su generación. Habló de la guerra europea, de la revolución, de los tiempos de la inflación monetaria (...) y acabó diciendo que Alemania pasaba por los momentos más difíciles de su Historia. Y dirigiéndose a sus alumnos, les dijo, con honda emoción, que confiaba en ellos y en la juventud para la salvación del pueblo.

Unos meses antes de producirse este suceso, 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 espíritu⁴.

Significativamente este viaje a Alemania marca un antes y un después en su trayectoria intelectual ya que si su intención inicial fue profundizar en el mundo de la psicología y de la orientación profesional allí descubrió —gracias al magisterio de Spranger— el mundo de las ciencias del espíritu que ya no abandonaría hasta el final de sus días. En febrero de 1932 envía un informe (cuyo texto reproducimos más adelante) a la Junta de Ampliación de Estudios donde indica que, en España, la «pedagogía es una ciencia de segunda clase», en virtud de la influencia que ha tenido en nuestro país el positivismo que ha acabado por influir sobre todas las ciencias del espíritu a las que se aplican los métodos de las ciencias naturales. En el prólogo a su obra *El mundo histórico social* —aparecida en México en 1947 y que cuenta con una presentación del mismo Spranger— lo deja bien patente al referir lo que le sucedió hacia 1931, cuando asistió a un Seminario de Spranger en la Universidad de Berlín:

Formado mi espíritu en el modo de pensar de las ciencias naturales, con sus concepciones y categorías, el pensamiento de Dilthey era un manantial para cuya asimilación no había fermentos en mi alma. Me costó gran esfuerzo aprender a orientarme en este mundo tan distinto del que había vivido hasta entonces. Asimilado por el modo de pensar de Dilthey y de Spranger, su discípulo y sucesor en la Universidad de Berlín, mi formación naturalista se quedó atrás⁵.

En general, Roura-Parella quedó impresionado por el talante intelectual y personal de sus maestros germanos que Ringer —un tanto desdeñosamente— ha calificado

⁴ ROURA-PARELLA, J.: «Ideas estéticas de Dilthey», *Cuadernos Americanos* (mayo-junio 1945), p. 89.

⁵ ROURA-PARELLA, J.: *El mundo histórico-social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Universidad Nacional, 1947, p. II.

de «mandarines alemanes»⁶. De la misma manera que Goethe exclamó que en Roma se había encontrado a sí mismo —es decir, que la estructura del mundo latino correspondía a la íntima estructura de su alma—, Roura-Parella se encontró a sí mismo en la capital alemana. A través de sus maestros berlineses no sólo se adentró en las ciencias del espíritu sino que también aprendió un compromiso ético que —a la larga— hizo que sus maestros se revolviessen contra la actitud manipuladora del régimen nazi, ejemplo que él mismo observó en los difíciles momentos de la historia de España que siguieron al levantamiento de Franco en julio de 1936. En su *Autopresentación* —texto autobiográfico inédito que en su día remitió al profesor José Luis Abellán para la elaboración de su libro sobre la filosofía española en América—⁷ comenta: «La influencia más profunda me vino de Wolfgang Köhler con quien aprendí mucho en los dos años que trabajé con él sino (sic) que su actitud con Hitler influyó grandemente en mis decisiones. Se marchó a los U.S.A. Me dijo en 1934 en la Universidad de Santander, porque no quiero levantar la mano y decir Heil Hitler al empezar la clase», para apostillar seguidamente que «destruirán mucho y se tardará un siglo en reconstruirlo si se reconstruye alguna vez». De acuerdo con esta actitud, Roura-Parella emprendió en enero de 1939 el camino del exilio —primero a Francia, luego a México y a los Estados Unidos— formando parte de aquella comitiva de intelectuales que acompañó a Antonio Machado en su salida de España.

2. La Universidad de Berlín: el magisterio de Spranger

En la Universidad de Berlín Roura-Parella siguió clases de Estética con Max Dessoir, de Psicología de la Gestalt con Wolfgang Köhler —a su entender, «el hombre más inteligente que he conocido en mi vida»—⁸, de Sociología con Werner Sombart y de Psicología del niño con Kurt Lewin. La psicología de la estructura (*Gestalt*) había empezado a caminar —frente a la psicología analítico-asociacionista de Wundt— en 1912 con Wertheimer y dos de sus discípulos, Köhler y Koffka. En 1921 Köhler llega a la Universidad de Berlín accediendo a la dirección del Instituto de Psicología, convirtiéndose en el profesor más querido de aquella Universidad. «Esta devoción de los alumnos de todas las razas y de todas las lenguas que en número no inferior a ochocientos acudíamos a oír la palabra del maestro hay que atribuirle tanto a su sabia enseñanza como a la personalidad que asomaba detrás del hombre de ciencia»⁹.

⁶ RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

⁷ Se trata de un texto manuscrito redactado hacia 1965 —cuando estaba instalado en la Wesleyan University— que remitió al profesor José Luis Abellán para la elaboración de su libro *Filosofía Española en América (1936-1966)*, Madrid, Guadarrama/Seminarios y Ediciones, 1966.

⁸ Durante su estancia de cuatro semestres en Berlín asistió al Seminario que Wolfgang Köhler impartía en el Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín, así como al que dirigía Eduard Spranger en aquel mismo centro. Igualmente en el semestre de verano de 1932 siguió un curso de Spranger sobre las condiciones psicológicas de la educación.

⁹ Roura-Parella comenta una anécdota acaecida en una tarde del caluroso semestre del verano de 1931 en el que Köhler se quitó la chaqueta al empezar la clase entre el aplauso unánime del alumnado. «Al imitar a la juventud estudiantil Köhler asestaba un martillazo a un convencionalismo de la vieja

Nicolai Hartmann también lo introdujo en el mundo de la axiología, tal como constata en *Tema y variaciones de la personalidad*, obra que data de 1949: «Años atrás aprendimos en las aulas de la Universidad de Berlín que los valores eran esencias ideales y eternas. Nicolai Hartmann martilleó tanto esta idea que la grabó en nuestra médula espinal como si fuera verdad de catecismo». Y aunque Köhler desconfiaba de este mundo de esencias axiológicas que tanto tiene que ver con la fenomenología de Husserl, Roura-Parella reconocía —casi veinte años después de aquellas clases berlinesas— que «pensamos que los valores son disposiciones personales con sentido supraindividual y propia normatividad». Para concluir a renglón seguido: «Estamos cerca de pensar que su trascendencia constituye el reino de las esencias ideales»¹⁰. Como vemos, Roura-Parella se sintió atraído por un idealismo axiológico que, sin olvidar la tendencia hacia la forma y el orden, aspira a apropiarse de ese mundo esencial que configura la esfera de los valores entendidos de una manera jerárquica y ascendente. «De ahí mi profunda devoción por todo clasicismo. Toda vida, todo arte es control, disciplina, dirección desde arriba, desde el espíritu. Y sin embargo respeto y admiro otro tipo de belleza»¹¹.

Roura-Parella siempre manifestó su agradecimiento hacia la Universidad de Berlín que «era en conjunto antes del advenimiento de Hitler la mejor Universidad que ha existido en el mundo». En su *Autopresentación* se interesa por saber «dónde han encontrado tiempo estos fantásticos profesores para aprender todo lo que saben». El resultado de su paso por la Universidad berlinesa no pudo ser más satisfactorio: «Salí de Berlín después de cuatro largos semestres completamente anclado en el modo de pensar de las Ciencias del Espíritu pero mi ancla no se detenía como en Spranger y en su maestro Dilthey en el mundo espiritual sino que atravesaba todas las capas de la personalidad incluyendo la capa físico-química de la naturaleza humana».

Ahora bien, el magisterio de Spranger no sólo le desveló los misterios de las ciencias del espíritu sino que le puso en contacto con el espíritu de la Universidad de Berlín, fundada en 1810 por Wilhelm von Humboldt con la ayuda y colaboración de F. D. E. Schleiermacher¹². De hecho, Spranger combate desde el primer momento el estilo científico del positivismo que dominaba a finales del siglo XIX en las universidades alemanas, preocupadas por un mero coleccionar de hechos y nexos causales según el modo de proceder científico-natural. Esta manera de hacer ciencia que seguía los tónicos del laboratorio alemán conectó pronto con los intereses económicos de la industria germana (AEG, Siemens, etc.) de manera que se gestó

Europa». El Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín se convirtió en la sede de la *Gestalt*, dando él mismo la siguiente descripción: «Esta famosa institución, donde nos familiarizábamos con la experiencia psicológica y donde se nos daba una constante lección de honestidad científica, no era sólo una comunidad de trabajo sino también un hogar en el que se cultivaba la fina flor de la amistad».

¹⁰ ROURA-PARELLA, J.: *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Editorial Stylo, 1950, 240 pp. (Biblioteca de Ensayos Sociológicos), pp. 190-191.

¹¹ Aquí Roura-Parella presenta una cierta similitud con la estética de Eugenio d'Ors, pudiéndose establecer paralelismos entre la jerarquía orsiana y la de Roura-Parella ya que ambos apuntan hacia las zonas superiores del espíritu. Ahora bien, mientras en el caso de D'Ors se canaliza a través de su angología, Roura-Parella según los postulados del idealismo de la libertad hacia la manifestación espiritual más plena, es decir, Dios.

¹² Los textos de Fichte (1807), Schleiermacher (1808) y Humboldt (1810) sobre la fundación de la Universidad de Berlín pueden encontrarse en *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959.

aquella gran promesa de la cultura alemana que, a pesar de los éxitos obtenidos en el terreno científico y tecnológico, no pudo consolidar un sistema político democrático. Así se configuró el llamado *Sonderweg* (camino especial en el que contrasta el progreso científico-técnico con las dificultades para consolidar la democracia política) y por el cual ha transitado la historia reciente de Alemania¹³.

Por aquel entonces la ciencia no se preocupaba por el reino de los valores ni por las normas, rechazando cualquier consideración metafísica, con lo que la espiritualidad de Spranger se levanta contra esta manera de pensar positivista que había invadido la esfera de lo psicológico. «Su mirada se orienta nuevamente hacia el *telos* del alma: en la vida anímica no sólo ve procesos de cursos yuxtapuestos, sino además —tal como percibiera Dilthey con anterioridad— una finalidad cohesiva, una estructura teleológica. Lo espiritual constituye una correlación teleológica en la que cada parte aislada e individualizada es sólo comprensible a partir del todo (psicología estructural)»¹⁴. Dicho de otra manera: lo que censura Spranger del modo de pensar del positivismo es haber abolido, a través de la causalidad, el concepto de la finalidad, es decir, la teleología¹⁵.

De modo que para Spranger el hombre es un ser histórico —está provisto de historia— y no se da nunca de manera aislada sino que está engarzado a las relaciones socioculturales de manera que es portador y creador de valores. Al situar lo psicológico más allá de un tratamiento puramente mecánico, Spranger se muestra fiel a la tradición histórico-espiritual de la Universidad de Berlín de la que llegaría a ser rector interino en los difíciles tiempos de la postguerra¹⁶. Por todo ello, el joven Spranger se vinculó a la tradición clásica de la Universidad alemana con su concepción global de la ciencia y del saber ocupándose principalmente de la faceta espiritual del mundo, esto es, del mundo histórico-espiritual. Primero se incorporó a la Universidad de Leipzig donde activó la famosa revista *Die Erziehung* que sirvió de portavoz a la pedagogía de las ciencias del espíritu. De hecho, esta revista —editada a partir de 1924 bajo la dirección conjunta de Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermmann Nohl y Eduard Spranger— constituyó una especie de portavoz de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años de la República de Weimar (1919-1933). Las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura deben ser apropiadas individualmente a través de la educación, lo cual confiere al proceso pedagógico un sentido normativo: la formación individual del hombre sólo encuentra su sentido en el todo de la cultura supra-individual¹⁷. En cualquier caso, para Spranger no hay duda de

¹³ STERN, F.: *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*, Barcelona, Paidós, 2004.

¹⁴ MEYER, H. J.: «Eduard Spranger, el filósofo de la conciencia», *Folia Humanistica*, II, n.º 13 (enero 1964), p. 29.

¹⁵ Se sabe que Roura-Parella asumió esta dimensión teleológica a partir del magisterio de Juan Zaragüeta en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio. Ahora bien, mientras Zaragüeta se inscribe en la tradición neotomista del cardenal Mercier (escuela de Lovaina), Spranger parte de una metafísica espiritual basada en el idealismo de la libertad que dio lugar al neohumanismo pedagógico con el consabido cultivo de la *Bildung* (Formación).

¹⁶ Debido a la difícil situación en que quedó la ciudad de Berlín después de la ocupación soviética, Spranger se reincorporó el 19 de septiembre de 1946 —después de ser nombrado rector interino de la Universidad berlinesa— a la Universidad de Tubinga donde permaneció hasta su muerte, acaecida el 17 de septiembre de 1963.

¹⁷ El título de los dos tomos publicados bajo el epígrafe *Cultura y educación* (Parte histórica y Parte temática) confirma la posición pedagógica de esta tradición culturalista. Ambos libros fueron

que la Universidad de Berlín surgió de una cosmovisión, es decir, de una concepción del mundo basada en el espíritu y el *ethos* humanitario-cosmopolita del idealismo de la filosofía alemana (Kant, Fichte, Hegel) que encuentra un precedente en la filosofía de Rousseau que, a su vez, desencadenó el movimiento fraterno-universal de la Revolución Francesa (1789)¹⁸.

Si repasamos la bibliografía de Spranger —nacido en Berlín en 1882 y para quien «Goethe todavía tuvo presencia viva»— detectamos dos obras importantes en su primera juventud, a saber, *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* (1909) y *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens* (1910). Estos trabajos sirvieron para que Spranger diese una visión humanista y pedagógica de la figura de Humboldt que, al vincular la individualidad a la universalidad, conduce hacia una visión total del existir humano. Tanto es así que Humboldt se convierte en el fundamento del pensamiento pedagógico de Spranger que, en palabras vertidas por Bollnow en el acto fúnebre celebrado en 1963 en la Universidad de Tubinga, bien podría ser considerado una especie de Humboldt moderno¹⁹. No por azar, en Spranger volvió a aflorar la unión humboldtiana de la individualidad y la universalidad, insertando la totalidad del ser humano en la idea de Humanidad y rescatando aquel ideal clásico de la educación que requiere una formación completa al margen del peligro que comportan siempre las especializaciones.

Las concomitancias entre Spranger y Humboldt también pueden rastrearse en la duplicidad de tradiciones que emergen de Weimar y Berlín, es decir, del clasicismo alemán y del mundo prusiano del deber. Si Weimar fue la capital del idealismo de la libertad (Schiller, Goethe), Berlín fue la capital de la cultura académica simbolizada por el lema humboldtiano de «soledad y libertad». Después de la crisis desencadenada por la Primera Guerra Mundial, Spranger echaba de menos el sentido de responsabilidad ético-social del idealismo alemán que —a su entender— había de presidir, de nuevo, las acciones de la naciente República de Weimar (1919-1933) que, de este modo, también era bicéfala al sintetizar la doble significación cultural y universitaria de Weimar y de Berlín. Por tanto, el pensamiento de Spranger —su filosofía de la cultura puede entenderse como una continuación del idealismo alemán—²⁰ se mueve en la polaridad del idealismo clásico (1780-1830)

traducidos por Julián Marías y publicados en Buenos Aires en la colección Austral de Espasa-Calpe el año 1948.

¹⁸ Refiriéndose a la obra de Rousseau, Spranger escribe: «Alemania tuvo la buena fortuna de imprimir a la vida sus pensamientos en un proceso interior de cultura; en el umbral del espíritu moderno está Kant, el magno discípulo de Rousseau, y junto a él, Schiller, Goethe, Herder y Fichte. Una generación de estadistas filosofantes creó, marchando por sus vías, el nuevo Estado como institución moral, y un Hegel pudo alegrarse de su posesión, con una generación posterior, en tranquila consideración espiritual. Se encontró en los griegos el pueblo natural que Rousseau había soñado», en *Cultura y educación (Parte histórica)*, obra citada, p. 78.

¹⁹ «Palabras conmemorativas dedicadas a Eduard Spranger, el filósofo, el psicólogo y el educador», *Universitas*, II, n.º 2 (septiembre 1964), pp. 137-155. Para una sinopsis de su significación pedagógica, véase AKESSON, E.: «Eduard Spranger, 1882-1963», *Paedagogica Historica*, IV, 2 (1964), pp. 279-288.

²⁰ He aquí una descripción tipológica del viejo Spranger: «Como un recuerdo vivo, contemplo al viejo Spranger: como un personaje de la nobleza, todo corrección, marcado por el sello inconfundible del alemán del norte y del prusiano. Hasta los últimos tiempos de su existencia se conservó como había sido durante la totalidad de la misma: dotado de una cortesía que cautivaba, una cortesía a la que hoy, por desgracia, tenemos que calificar de antigua usanza; era el interlocutor atento y comprensivo en las conversaciones, si bien en la pregunta apuntaba certero a su objetivo y de una manera

forjado en la tranquila ciudad de Weimar —elegida por la nueva República como sede del Parlamento— y del prusianismo berlinés, entendidos ambos aspectos bajo la perspectiva del humanismo y de la libertad.

3. Kerschensteiner y la pedagogía del trabajo

En el contexto que nos ocupa tampoco podemos perder de vista las relaciones entre Spranger y Kerschensteiner, más aún si tenemos en cuenta que Roura-Parella había marchado a Alemania para profundizar en la orientación profesional. Además de existir una profunda amistad entre ambos (Kerschensteiner y Spranger), los dos se preocuparon —al igual que hizo Weber— por el tema de la «profesión» (*Beruf*), expresión que como indica su etimología implica inicialmente una dimensión religiosa que ahora se había de articular en un mundo secularizado. En último término, la enseñanza profesional —a través de la escuela del trabajo— constituía más un medio que un fin en sí mismo de modo que había de atender a la moralización de la vida colectiva. Así pues, se imponía formar el carácter a través de la práctica diaria de las virtudes cívico-morales por medio de una nueva relación maestro-alumno que no tenía nada que ver con el autoritarismo pedagógico. A partir de las formas de vida de Spranger, de los ensayos pedagógicos de Dewey y del *ordo amoris* de Scheler, Kerschensteiner analizó el alma del educador en el bien entendido que su tarea ha de situarse al servicio espiritual de una comunidad de valores que ha de promover la personalidad autónoma del alumno²¹.

Kerschensteiner adquirió gran prestigio desde el momento que introdujo en Munich (hacia 1895) una serie de novedades (talleres, cursos de cocina, enseñanza del dibujo, etc.) para fomentar las aptitudes profesionales del alumnado. Por esta vía, se acercó a los principios pedagógicos de Pestalozzi que justamente había ensayado —no sin mucho acierto desde el punto de vista empresarial— educación y trabajo. Por su parte, Spranger siempre reconoció la importancia de esta orientación pedagógica de modo que cuando fue nombrado director del Seminario filosófico y pedagógico de la Universidad de Leipzig en 1912 realizó un estudio sobre Pestalozzi, Fröbel y Kerschensteiner que —a su entender— se insertaban en una misma trayectoria²². Es claro que Spranger y Kerschensteiner otorgan a Pestalozzi el título de propulsor de la pedagogía contemporánea, dejando a Herbart en un lugar irrelevante²³. De hecho, Pestalozzi sintetiza las virtudes de un espíritu

fundamentada; y sobre todo poseía un espíritu fresco y lleno de viveza, a pesar de verse afectado por una marcada dificultad de visión; se hallaba al corriente de las tendencias de la vida del espíritu en la nación alemana como el primero» (KRETSCHMER, W.: «A la memoria de Eduard Spranger», *Folia Humanistica*, 1, n.º 12 [diciembre 1963], pp. 994-995).

²¹ KERSCHENSTEINER, G.: *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor, 1928 (2ª ed., 1934). La influencia de Scheler sobre Kerschensteiner es también manifiesta al situar el buen humor, esto es, la simpatía como base espiritual de la acción pedagógica del educador.

²² Spranger reconoce que la escuela del trabajo tiene una dimensión económico-social, si bien queda supeditada a la totalidad de la cultura y, por tanto, a las cuestiones éticas. Sobre este aspecto, se puede ver: «La significación de la pedagogía científica para la vida del pueblo», en *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1942.

²³ De manera sintomática, Spranger elimina Herbart de la parte histórica de su visión pedagógico-culturalista, que ofrece una línea que sigue el siguiente itinerario: Lutero, Comenio, Rousseau, Goethe, Pestalozzi y Hölderlin.

comprometido con la humanidad que desea moralizar, a través de la educación y el trabajo, el género humano. No en vano, desde posiciones neokantianas Natorp nos ha dejado una excelente biografía sobre Pestalozzi ampliamente divulgada en España²⁴.

Por su parte, Roura-Parella considera que en el ejercicio profesional se dan dos aspectos —objetivo y subjetivo— íntimamente relacionados. La dimensión objetiva tiene que ver con la vertiente económico-social ya que todo hombre debe cumplir una misión en el seno de la vida social lo cual obliga a la consideración deontológica del ejercicio profesional. Ahora bien, si el hombre sigue su *ethos* profesional —el que está acorde con su propia vocación— no precisa de normas profesionales o deontológicas exteriores porque el «coronamiento de toda formación profesional está en la creación de este delicado órgano moral que nos indica el sentido de nuestro deber». De ahí la importancia de la dimensión moral del trabajo que depende de la dimensión subjetiva del ejercicio profesional que —a su entender— debería subordinarse a la vocación hasta el punto que la profesión significa llenar «una misión moral a la que el hombre ha sido llamado». Cuando el hombre se dedica a la profesión a la cual ha sido llamado —cosa utópica que no siempre es posible— el hombre se realiza metafísicamente a través del trabajo. «En este caso la profesión es el medio para que el hombre realice su propia esencia. El trabajo creador y libre es la condición para la plenitud de la vida personal»²⁵.

Un tanto idealmente para Roura-Parella resultaría inmoral hacerse médico, electricista o peluquera —es decir, elegir esta o aquella profesión— sin otros fines que los económicos. En su opinión cada uno ha de seguir —al igual que Píndaro, Dante, Goethe o Spranger— la llamada de su propia vocación porque así se canaliza una inclinación que potencia las energías vitales impulsivas. La educación está al servicio de la vida y tiene que capacitar para vivir realizando la llamada de la vocación y del destino de cada uno hasta el punto de dar forma a su propia interioridad configurando un alma bella (*schöne Seele*). De ahí que la realización de sí mismo —tema nuclear de la pedagogía de Roura-Parella— contemple dos aspectos: la formación profesional y la dimensión ético-moral, aspectos que en su unidad armónica traslucen una dimensión estético-formalista que se identifica justamente con la aspiración de alcanzar un alma bella.

La influencia de Kerschensteiner sobre la pedagogía española del primer tercio del siglo XX está fuera de toda duda. Roura-Parella comenta que en su visita a Kerschensteiner éste le repetía que la psicología de Spranger —con su clasificación tipológica— era una ayuda eficaz para su pedagogía hasta el punto de anotar que las relaciones entre Spranger y Kerschensteiner son estrechas²⁶. De hecho, las

²⁴ NATORP, P.: *Pestalozzi. Su vida y sus ideas*, Barcelona, Labor, 1931.

²⁵ ROURA-PARELLA, J.: «La moral y la profesión», *Revista Mexicana de Educación*, II, 1 (enero 1941), p. 12.

²⁶ En sus notas Roura-Parella escribe: «En una conversación que sostuvimos con el malogrado profesor muniqués en el otoño del año 1931, éste nos repetía lo que había dicho diez años antes, que consideraba la Psicología de Spranger como el ensayo más eficaz para la Pedagogía. Por otra parte, Spranger, tanto en sus lecciones universitarias como en sus obras, se muestra, muy a menudo, de acuerdo con Kerschensteiner. No obstante, hay una diferencia fundamental entre ambos pedagogos. Mientras las obras de Kerschensteiner nacen principalmente de la práctica diaria, la Pedagogía de Spranger fluye de su Filosofía. Para comprender la Pedagogía de Spranger es necesario conocer su Filosofía, especialmente la Psicología y la Ética, expuestas en su libro fundamental *Lebensformen*. Su filosofía

simpatías entre Kerschensteiner y Spranger son mutuas de manera que las obras de ambos se complementan porque mientras Spranger parte de la filosofía —de la que emerge su psicología de las formas de vida— Kerschensteiner lo hace de la práctica laboral diaria. De alguna manera, la realidad y la idealidad se sintetizan en la obra de ambos autores que no pasaron desapercibidos en la España republicana²⁷.

Por consiguiente, las cuestiones relativas a la formación profesional —en una visión que recuerda a Pestalozzi y Fichte—²⁸ se habían de abordar desde una perspectiva pedagógica general, más allá de una simple consideración técnico-laboral. De hecho, las ideas de la *Arbeitsschule* de Kerschensteiner se divulgaron en España a través de las traducciones de la casa Labor, deseosa de poner a disposición del lector español toda su obra pedagógica que ensalzaba el trabajo manual tan denostado entre nosotros. Kerschensteiner no sólo era considerado el pedagogo práctico por antonomasia (de una pedagogía del trabajo válida universalmente), sino también el defensor del civismo democrático cuya labor había influido en la redacción de los artículos (del 142 al 150) de la Constitución de Weimar referidos a la educación. Así se explica la aparición en 1934 de su manual *La educación cívica* que se tradujo a partir de la sexta edición alemana, adaptada por el autor a la situación política de Weimar²⁹. También idealmente, Kerschensteiner defendía que las constituciones democráticas se convierten en constituciones espirituales aristocráticas, gracias a la «disposición espiritual cívica y aristocrática, es decir, selecta, que puede vibrar hasta en el más infeliz jornalero» porque, en última instancia, la comunidad de trabajo aparece como fundamento de la educación cívica. Kerschensteiner deseaba contribuir a la formación del sentimiento ético estatal, o lo que es lo mismo, del sentimiento nacional ya que la educación cívica sólo puede tener favorables resultados cuando se apoya en la confianza de todos los ciudadanos.

De acuerdo con estos postulados, las corrientes de la pedagogía activa —y muy especialmente la escuela del trabajo de Kerschensteiner—³⁰ pretendían conciliar el

está impregnada de una concepción pedagógica, no expuesta aún en forma sistemática, pero que ha sido profesada repetidas veces en los cursos de la Universidad de Berlín». De tal comentario se puede concluir que, a criterio de Roura-Parella, existe una total correlación entre la pedagogía del trabajo (*Arbeitsbildung*) de Kerschensteiner y la filosofía pedagógica de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) de Spranger.

²⁷ ROURA-PARELLA, J.: «La pedagogía d'Eduard Spranger», *Revista de Psicología i Pedagogia*, Barcelona, vol. 1, n.º 2 (mayo 1933), p. 150. Este artículo sirvió de base para la introducción que hizo del libro de SPRANGER, *Las ciencias del espíritu y la escuela* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935), y reeditado a partir de 1942 en Latinoamérica, en la colección dirigida por Luzuriaga en la casa Losada de Buenos Aires.

²⁸ Mientras la editorial Labor recuperó la figura de Pestalozzi con la publicación de la biografía de Paul Natorp (1931), Xirau había rehabilitado la pedagogía de Fichte (*Antología*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1931) como defensor de un idealismo de la libertad que poco tiene que ver con el nacionalismo estatalista con el que, por lo común, se ha identificado la filosofía fichteana a partir de una lectura pangermanista de sus famosos *Discursos a la nación alemana* (1806).

²⁹ KERSCHENSTEINER, G.: *La educación cívica*, Barcelona, Labor, 1934.

³⁰ Cabe destacar que la editorial Labor de Barcelona había iniciado la traducción de las obras de Kerschensteiner. Aunque aparecieron diferentes títulos (*El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, 1928; *La enseñanza científico-natural*, 1930; *La educación cívica*, 1934) el inicio de la guerra en 1936 impidió la difusión completa de una obra que, al decir de Luis Sánchez Sarto, ya estaba totalmente traducida antes de iniciarse las hostilidades militares en julio de 1936.

mundo del trabajo, las técnicas psicotécnicas y la esfera de los valores espirituales por medio de la moralización de la actividad profesional. Desde aquí se entiende la admiración que mostraron los pedagogos de las ciencias del espíritu (Spranger principalmente) por la figura de Kerschensteiner para quien no puede existir formación (*Bildung*) si no se da una apropiación de los valores culturales (*Kulturpädagogik*), ideario que al fin de cuentas también compartió Juan Roura-Parella³¹.

4. La herencia de Dilthey: la pedagogía de las ciencias del espíritu

Gracias al magisterio de Spranger, Roura-Parella 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 con inclusión del mundo del trabajo. 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 de la ciencia moderna. 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 la perspectiva de los ideales educativos. Concluida la influencia herbartiana en el campo pedagógico, las ciencias del espíritu venían a restaurar una pedagogía basada en la vida.

La pedagogía — escribe en su informe a la JAE— nace de la vida para ejercer un influjo consciente en esta misma vida. La vida con toda su enorme complejidad ejerce a la pedagogía el material en bruto que ella ha de transformar en un todo estructurado y ordenado. Así nacen los diferentes tipos de formas de educación. Pero la actividad de la Pedagogía no acaba en eso, sino que también tiene el derecho de erigir y establecer normas.

Efectivamente, la pedagogía como ciencia del espíritu, además de comprender el mundo de la educación y de la cultura, deseaba establecer valores que incidiesen en la vida porque la vida es un todo y sólo puede ejercerse influencia sobre ella si la consideramos como una unidad cultural. La pedagogía como ciencia del espíritu actúa a través de un proceso que parte de la comprensión pero que desea dar normas que, a su vez, han de ser interpretadas en el todo de una cultura en la que se inscribe la educación.

El describir y el comprender, son actividades puramente teóricas. De ellas nace la conciencia de la cultura en la que la caótica trama de la vida social se ordena y se aclara percibiéndose las diferentes corrientes que luchan en el seno de una cultura para propagar e imponer su contenido. En la función valorativa, gracias al preferir y al rechazar, gracias a la afirmación de unas tendencias, y la negación de otras, nace el hombre vivo en el que su voluntad hacia la realización de un valor, se eleva por encima de la mera descripción y comprensión.

³¹ Lo que se admiraba de Kerschensteiner era, justamente, su dilatada experiencia educativa que engarzaba con la tradición pestalozziana. De este modo, se dibuja frente a la pedagogía herbartiana una orientación pedagógica que partiendo de Pestalozzi encuentra sus referentes en Schleiermacher, Dilthey, Kerschensteiner y Spranger. Estos dos últimos mantuvieron entre sí, desde 1913 hasta 1933 (fecha de la muerte de Kerschensteiner), una extensa correspondencia.

Después de permanecer cuatro semestres en la Universidad de Berlín —en la que fue invitado a impartir, antes de su marcha, una conferencia sobre «El ideal de la cultura de la España de hoy»—³², Roura-Parella se situó bajo la influencia de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), cuyo pensamiento se recuperó una vez finalizada la Primera Guerra Mundial³³. En realidad, la filosofía de Dilthey sirvió de acicate para el desarrollo de las ciencias del espíritu que aparecían como un revulsivo ante un panorama de crisis no sólo material sino también espiritual.

En Berlín se me aclaró una idea que obscuramente prevalecí en mi vida, es decir, que la Filosofía, el impulso hacia la universalidad, viene de la vida y sirve a la vida o como dijo Dilthey toda filosofía conduce a una Pedagogía, esto es, a la formación y elevación del hombre. La ciencia en sus variadas dimensiones y la filosofía están ahí no sólo para decirnos cómo es el mundo y el hombre sino para mejorarlos. Así cooperamos con Dios en el constante proceso de la creación del mundo. El mundo nació del amor y se mejora por el amor. Donde hay amor ahí está también Dios. Todo verdadero maestro, todo educador genuino, está poseído por esta idea cristiana; vive dándose al mundo y a la vida.

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, los problemas económicos y la lucha de clases. 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 acechada por los funestos efectos derivados de la mecanización. Ante tal situación surgía la necesidad de un nuevo humanismo que había de entroncar con el humanismo del Renacimiento y con el neohumanismo surgido de la Ilustración. Por consiguiente, la idea de formación (*Bildung*) pasaba a ser el elemento fundamental de las ciencias del espíritu³⁴. Se buscaba reaccionar frente al desgarramiento moderno entre el

³² La conferencia tuvo lugar en «Romanische Seminar» el día 11 de mayo de 1932.

³³ Gadamer escribió que no debemos sorprendernos por esta tardía influencia de Dilthey en los años veinte: «Ello se debió por una parte a sus discípulos, que dieron a la luz una notable edición en ocho volúmenes de sus publicaciones y manuscritos en los años de entreguerras y por otra a la impresión que esta obra, saturada de historia, produjo dentro de la escuela hermenéutica en hombres como Max Scheler, Eduard Spranger, Theodor Litt, Karl Jaspers y sobre todo Martín Heidegger» (GADAMER, H.-G.: «Wilhelm Dilthey y Ortega y Gasset: un capítulo de la historia intelectual de Europa», *Revista de Occidente*, n.º 48-49 [mayo 1985], p. 80).

³⁴ Es sabido que el ideal de la *Bildung* ocupa un lugar central en la tradición neohumanista alemana al presentar la historia interior de un hombre perfectible a través de un proceso de formación de carácter individual, hasta el punto que la formación se convierte en una empresa autoformativa (planteamiento que va desde Goethe hasta Gadamer). En realidad, este ideal de formación autónomo y libre —vinculado al ascenso de la burguesía— se inspira en un modelo orgánico y evolutivo (Leibniz, Goethe) que se distancia de una visión mecánica de la vida. En ocasiones se ha dicho que este ideal formativo —que también se ha vinculado al luteranismo y al pietismo— ha olvidado la dimensión política de la formación en beneficio de los aspectos personales e individuales. Tanto es así que se ha llegado a insinuar que el *Sonderweg* alemán —el difícil encaje de la democracia en la historia moderna de Alemania— se refleja en este tipo de literatura formativa que, al exaltar el papel de la libertad interior, margina la esfera pública que así quedó supeditada al *diktat* imperial con sus dosis de autoritarismo y militarismo.

yo y el mundo, presentando la formación como un 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 un mecanicismo de causas y efectos, planteamiento que por aquel entonces —esto es, después de la Primera Guerra Mundial— había sido asumido por el conductismo americano.

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—, y que había servido de 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»³⁵.

Desde la perspectiva de las ciencias del espíritu, la concepción pedagógica de Dilthey —la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*— ejerció una gran influencia después de la Primera Guerra Mundial, es decir, sobre la Alemania de Weimar (1919-1933) ya que las ciencias del espíritu se convirtieron en una de las principales teorías dinamizadoras del movimiento de la reforma pedagógica (*Reformpädagogik*)³⁶.

³⁵ ROURA-PARELLA, J.: «La construcción de las ciencias del espíritu», *Cuadernos Americanos*, n.º 6 (1942), pp. 89-109.

³⁶ La pedagogía de las ciencias del espíritu sirvió de marco teórico-conceptual para el desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva en Alemania que adquirió tonos peculiares al presentarse como una auténtica reforma educativa (*Reformpädagogik*) que incidió sobre la Segunda República española (1931-1939), influjo que a nuestro entender se dejó sentir mucho más que el ejercido por el republicanismo francés. En los últimos tiempos se ha procedido a una profunda revisión histórica del movimiento de la reforma pedagógica alemana, generándose una prolífica bibliografía: CAUVIN, M.: *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*, Paris, Armand Colin, 1970; RÖHRS, H. (coord.): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, Düsseldorf, Schuldeuten und Schulwirklichkeit, 1986; OELKERS, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, München-Weinheim, Juventa, 1989; ULRICH, H.: «Die Reformpädagogik. Modernisierung oder Weg aus der Moderne?», *Zeitschrift für Pädagogik*, XXXVI, 6 (1990), pp. 893-918; PLAKE, K.: *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*, Münster-N. York, Waxmann, 1991; BENNER, D. y KEMPER, H.: *Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Hagen, Fernuniversität-Gesamthochschule in Hagen, 1993 (2 vols.); SCHEIBE, W.: *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*, Einheim-Basel, Beltz, 1994; RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995, en especial pp. 374-386; OELKERS, J.: «La Reformpädagogik au seuil de l'histoire: distanciation, historisation et différenciation», en HAMELINE, D. (ed.): *L'éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*, Bern, Peter Lang, 1995, pp. 31-63; MOUCHET, C.: «La Reformpädagogik, controverses autour d'une histoire et d'un concept», *Paedagogica Historica*, XXXI (1995/3), pp. 769-785 y GANDOULY, J.: *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

Además, esta pedagogía de las ciencias del espíritu ponía coto y representaba el fin del herbartismo —o mejor dicho, de la mecánica herbartiana— que había dominado el panorama pedagógico durante el siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial³⁷. Por consiguiente, el pensamiento de Dilthey preparó el terreno para el desarrollo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) que se ofrecían, a modo de revulsivo, ante un panorama de crisis que Husserl tematizó con sagaz profundidad al indicar que se trataba —por encima de todo— de una crisis de sentido y no de operacionalidad de los métodos científicos. En último término, este ambiente de crisis era el reflejo de una nueva situación cultural que anteponía los valores materiales sobre los espirituales. No por casualidad, Litt se lamentaba de los funestos resultados que se seguían de la mecanización de la vida moderna. Frente al empuje de la mecanización, se pretendía restaurar una filosofía de la vida (*Lebensphilosophie*) que se elevara por encima de una visión mecanicista y productiva del hombre. De ahí que se recurriese al empleo de expresiones como «vida», «espíritu» o «alma» porque —en último término— se estimaba que la condición humana está determinada por el conjunto de la vida anímica³⁸.

No podemos olvidar que según Dilthey existen tres grandes cosmovisiones: la positivista, la del idealismo absoluto y la del idealismo de la libertad. De alguna manera las ciencias del espíritu se inscriben en esta última tradición que recoge los vientos del neohumanismo y del idealismo de la libertad (Kant, Schiller, Goethe). Ahora bien, la hegemonía de las ciencias naturales —con su predominio de las explicaciones causales y el desarrollo de una pedagogía experimental en la línea de Wundt, Lay y Meumann— favorecía una atomización de la conciencia humana frente a la cual reaccionaron Dilthey, Bergson y James. A la vista de este panorama, todo invitaba a reflexionar sobre la necesidad de promover un nuevo ámbito

³⁷ Es un lugar común señalar la figura de Herbart como el padre de la pedagogía científica al fundamentarla sobre la base de la ética que dictaba el fin de la educación y la psicología que indicaba las estrategias a seguir. En verdad, la instrucción se convirtió en el eje central de la educación del carácter y la voluntad porque la pedagogía herbartiana se presenta como una teoría de la educación por la instrucción que atiende a la moralización del individuo. Ahora bien, la pedagogía herbartiana encontró en la Alemania de la primera mitad del siglo XIX su correspondiente contrapunto en las formulaciones de Schleiermacher que confirió a la hermenéutica, que hasta entonces sólo había sido un método crítico-filológico, el correspondiente estatuto filosófico y, por extensión, pedagógico. Mientras la pedagogía herbartiana se distingue por su talante impositivo y normativo —lo cual, por otra parte, explicaría la consolidación del paradigma herbartiano en la época imperial y su incapacidad para adaptarse a los valores de la República de Weimar (1919-1933)— hay que destacar que el pensamiento de Schleiermacher apuesta a favor de una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa.

³⁸ LITT, T.: «La herencia humanista en la era de la ciencia», *Humboldt*, IV, n. 14 (1963), pp. 9-20. La obra pedagógica de Theodor Litt (1880-1962) ha pasado desapercibida en España cosa que no ha ocurrido en otros países como Italia en los que la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu ha cuajado con éxito. En líneas generales podemos decir que, partiendo de una filosofía cuyo principio constitutivo primordial es el espíritu, defendiendo los valores del humanismo en una época tecnológica en que el hombre ha establecido con la naturaleza una relación de dominio. Litt, que defendió una ética de la responsabilidad, fue represaliado por los nazis que lo apartaron de su cátedra (1937) y le impidieron hablar en público (1941). Entre 1947 y 1952 fue profesor de filosofía y pedagogía en Bonn, apasionándose por la figura de Pestalozzi a quien dedicó una monografía en 1966. Un artículo de situación de su obra se puede encontrar en: AGNELLO, L.: «La ricerca pedagogica di Theodor Litt», *Pedagogia e Vita* (1995), 5, pp. 11-30.

axiológico a fin de rehabilitar un mundo espiritual que sería reivindicado, incluso, después de la Segunda Guerra Mundial³⁹.

Bien mirado, Dilthey se mantuvo fiel al positivismo y al empirismo en el sentido de Husserl, es decir, en el hecho de volver a las cosas mismas. Dilthey acude, pues, a la realidad de un mundo histórico espiritual —que no es construido racionalmente como hizo Hegel— sino que emerge de una vida que posee el estatuto de una verdadera experiencia. Pero no se trata de la experiencia sensible de los positivistas, ni de la lógico-racional de los neokantianos, sino que para Dilthey la experiencia implica un vivir interior que se puede interrogar, interpretar y explicar.

Por consiguiente, Spranger —siguiendo los pasos de Dilthey a quien sucedió en su cátedra berlinesa— 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 en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo de las ciencias naturales⁴⁰. Desde aquí, se considera el alma humana como una unidad, a manera de una estrecha conexión de funciones que forman un todo. La vida psíquica es una unidad de modo que el todo se impone a las partes. En el alma humana no existen funciones aisladas, sino una unidad de manera que la misión de la psicología no es otra que el análisis y descripción de la conexión viva del alma. Por ello, esa unidad que es vivida en la vivencia (valga aquí la redundancia) no se puede explicar, sino únicamente comprender. Teniendo en cuenta la insistencia de Spranger en considerar el espíritu como una unidad es fácil comprender cómo en las diferentes *formas de vida* se realiza también aquél de manera unitaria, es decir, a través de la unidad de la multiplicidad⁴¹.

Al hilo de lo que decimos, el comprender significa aprehender un sentido de modo que 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 planos o 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

³⁹ La tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu perduró en la República Federal Alemana hasta el inicio de la década de los sesenta. El hecho de que la Unión Soviética pusiese en órbita en el año 1957 el primer Sputnik, obligó a introducir cambios radicales en la educación a fin de que los países occidentales no perdiesen la carrera tecnológica. Actualmente se constata un florecimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu al socaire de la tradición semiótico-hermenéutica, estando representada en Alemania por Gadamer, en Italia por Mario Gennari y en España —entre otros autores— por Agustín Escolano, Joaquín Esteban Ortega y Octavi Fullat.

⁴⁰ 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.

⁴¹ ROURA-PARELLA, J.: *Spranger y las ciencias del espíritu*, México, Ediciones Minerva, 1944. A su regreso de Berlín, Roura-Parella impartió en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona un curso monográfico sobre «Formas de vida y educación», un resumen del cual se incluyó en la *Memoria* de las actividades del curso 1932-33 del citado Seminario.

en función de la unión entre la concreción histórica y la estructura espiritual, mientras que en el segundo —al referirse a una sola persona— adquiere un talante psicológico. El conocimiento —en cuanto espíritu objetivado— surge de la actuación conjunta del espíritu subjetivo y del espíritu objetivo. De manera que la psicología —en cuanto estudio del espíritu subjetivo, es decir, del alma humana entendida como un todo ya que la realidad psíquica no está formada por la suma de elementos sino que es siempre una unidad— y la historia —en cuanto manifestación evolutiva del espíritu objetivo, o lo que es lo mismo, la evolución de la cultura— se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu.

En sintonía con esta filosofía se puede hablar de la existencia de un espíritu normativo porque la educación puede interpretarse a la luz de unos ideales que desean transmitir valores. Los bienes culturales (arte, ciencia, economía, derecho, etc.) constituyen el alimento espiritual de la humanidad porque todos los bienes de la cultura han surgido del espíritu individual (subjetivo) o colectivo (objetivo). Quizá por ello, la pedagogía de las ciencias del espíritu presentaba una visión idealista del mundo y de la política que bebe en las fuentes de la antigüedad clásica (Jaeger) o neohumanista (la tradición histórica que va de Lutero hasta Humboldt). Se trataba de fomentar una cultura más allá de las veleidades de los partidos políticos porque a fin de cuentas partido viene de *pars*, y lo que interesa es siempre el conjunto o globalidad. Nos encontramos, pues, ante un historicismo cultural enraizado en el neohumanismo ilustrado que, con su carga espiritual, había de hacer frente a la deshumanización tecnológica, a las manifestaciones materialistas y a las tentaciones totalitarias que imposibilitan el idealismo de la libertad. En definitiva, había que promover una formación (*Bildung*) individual compatible con una adecuada idea de comunidad (*Gemeinschaft*) que no tiene nada que ver con el principio de una sociedad (*Gesellschaft*) anónima y despersonalizada, ni tampoco con la concepción totalitaria del nacionalsocialismo⁴².

5. La crisis de la cultura y el resurgir de los valores espirituales

A pesar de las buenas intenciones de muchos intelectuales (Spranger, Scheler, Hartmann), lo cierto es que los valores espirituales 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. Por otra parte, la sociedad industrial había devaluado el ser humano al simple papel de un hombre-masa que se veía acechado por los peligros de la robotización que pretendía enajenar la responsabilidad humana.

⁴² Es conocida la distinción entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*) que procede de Tönnies (1877) quien, a partir de un pesimismo cultural, describe el proceso histórico que lleva de la primera a la segunda. Los pedagogos del movimiento reformista alemán enfatizan —de conformidad con los planteamientos de Natorp— la importancia de la idea de comunidad, de ascendencia romántica, que busca la cohesión social en consonancia con los principios de la unidad del pueblo alemán pero sin perder de vista el horizonte cosmopolita inherente a la idea de Humanidad (Kant). Por su parte, la pedagogía del III Reich, con Ernst Kriek a la cabeza, exaltarán el valor de la comunidad y, por tanto, una pedagogía basada en la vida comunitaria destacando desgraciadamente los aspectos germánicos y raciales.

Tal como ha señalado Ringer la llegada de la máquina y de la masa había precipitado, a partir de 1890, un ambiente de crisis que se agudizó con el drama de la Primera Guerra Mundial. «A comienzos de la década de los años veinte del presente siglo — escribe Ringer refiriéndose a los mandarines académicos— estaban profundamente convencidos de que vivían una profunda crisis, una “crisis de cultura”, de “aprendizaje”, de “valores” o del “espíritu”»⁴³. Ante este estado de cosas, los defensores de las ciencias del espíritu —Spranger a la cabeza— se percataron de que el hombre de la civilización occidental ya no desarrollaba ninguna vida interior, produciéndose una absorción de esa interioridad por la técnica que lo proyecta todo hacia lo exterior. De hecho, esta orientación de la técnica moderna constituía un peligro no sólo para la pedagogía sino para todas las ciencias humanas porque la ilimitada soberanía de un modo de pensar técnico comportaría la más absoluta despersonalización y funcionalización de la existencia humana y, lo que es más grave, la exclusión de la ética del ámbito de la cultura.

Por consiguiente 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, a fin de que el ser humano volviese a tomar a su cargo la responsabilidad de la cultura. El hombre-masa debía dejar paso a un ser humano que recuperase la conciencia personal y la responsabilidad moral hasta un círculo mayor, esto es, la conciencia cultural. La educación se convertía así en una educación de la conciencia que —como en el caso de Sócrates— había de despertar lo más íntimo del ser humano, es decir, la presencia de una conciencia axiológica porque la restauración de un mundo espiritual partía de una decisión individual que surge de la profunda interioridad humana.

Dicho con otras palabras, la presencia de los valores había de preservar al hombre de los funestos efectos derivados de un mundo científico-técnico 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 se vivía 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 en la abstracción naturalista que destaca el papel de los análisis mecanicistas estructurados 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 e, incluso, 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. Por el contrario, se afirma que el hombre no es un simple ser natural, ni algo abstracto, sino un ser provisto de historia que es portador y creador de valores que se transmiten por medio de la cultura.

Es obvio que tales planteamientos encontraban un inequívoco punto de referencia en la tradición neohumanista alemana (Humboldt, Pestalozzi, etc.), según

⁴³ RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, obra citada, p. 20.

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 el nihilismo de Nietzsche, el pesimismo de Spengler, la barbarie política del totalitarismo fascista y la exclusividad científica del reduccionismo científico-positivista que generaba una visión fragmentada del mundo al abrir un hiato entre la razón teórica y la razón práctica.

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. Se aspiraba, pues, a pasar de una concepción mecánica de la vida —propia de la sociedad industrial— a una configuración abierta a 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.

Así pues, la *vida* —no meramente biológica, sino entendida como una 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, o lo que es lo mismo, entre el hombre y el mundo. «Despertar y formar una vida espiritual unitaria: ésta es la misión del educador. Sin embargo, la formación de la persona es sólo posible a través de la incorporación del individuo a la vida cultural de su pueblo. Desarrollar y conducir: he ahí los dos rasgos esenciales de la actividad educadora»⁴⁴.

De ahí que las ciencias del espíritu consideren al hombre como un ser espiritual inmerso 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 símbolos⁴⁵. 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

⁴⁴ ROURA-PARELLA, J.: «La Moral y la Profesión», *Revista Mexicana de Educación*, II, 1 (enero 1941), p. 14.

⁴⁵ CASSIRER, E.: *Las ciencias de la cultura*, México, FCE, 1972.

subjetividad plena de valores, gracias a la cultura, el espíritu progresa y se forma. En consecuencia, 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 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 y reivindicados por Roura-Parella en su informe berlinés sucumbieron en 1933, produciéndose una disolución de la *Bildung* culturalista que perdió su dimensión espiritual 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 cultura espiritual. Si en un primer momento la pedagogía había caído bajo la órbita del positivismo, a partir de 1933 —pocos meses después que Roura-Parella remitiese su informe— entraba en la lógica de la manipulación política olvidándose de los objetivos vitales y culturales proclamados por la pedagogía de las ciencias del espíritu. Nada, pues, 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 primero España entre 1936 y 1939, y después Europa entre 1939 y 1945, consecuencia todo ello del nihilismo imperante desde el último tercio del siglo XIX.

LA PEDAGOGÍA, «CIENCIA DE SEGUNDA CLASE»⁴⁶

El hecho innegable de que en nuestro país la Pedagogía se haya considerado siempre despectivamente como una ciencia de «segunda clase» depende no sólo de que en España rige todavía para fijar el valor de la ciencia la medida dada por el positivismo francés e inglés del siglo pasado sino también de que en nuestro país el problema pedagógico no ha alcanzado nunca, de un modo general, la claridad y precisión que sería menester para distinguirlo de los demás problemas científicos. Si en las ciencias naturales puede aceptarse la organización jerárquica establecida por Augusto Comte, no ocurre lo mismo en las ciencias del espíritu. Aquí ninguna sirve de fundamento a las demás sino que cada una abraza solamente una parte del todo: cada ciencia particular supone el conocimiento de las demás, se completan unas a otras, tendiendo siempre a la totalidad. Dentro de las ciencias del espíritu la Pedagogía no constituye ninguna excepción. Pero es que en España no sólo se viene considerando a la Pedagogía como una ciencia o simple ocupación de segundo orden, sino que incluso este criterio de inferioridad ha alcanzado también a las demás ciencias del espíritu. En nuestro país los hombres de ciencia siguen considerando la medida, el número, como un símbolo mágico como lo fue

⁴⁶ Original depositado en el expediente personal de Juan Roura-Parella de la Junta para Ampliación de Estudios (CSIC-Biblioteca Central).

entre los antiguos pitagóricos. Sin embargo, hay campos de investigación rebeldes a la simbolización numérica. Pretender tratar las ciencias del espíritu con los métodos de las ciencias naturales es exponerlas a la esterilidad, y por consiguiente, es dar una sobrevaloración a aquellas ciencias que se rigen por el principio de causalidad. 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 obscurecer 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.

Vida y pedagogía

La falta de claridad y de precisión que caracteriza el problema pedagógico en nuestro país y que ha encontrado un fiel reflejo en la legislación escolar de los últimos tiempos, depende también del divorcio entre la Pedagogía y la corriente de la vida. Se ha perdido de vista que la Pedagogía, como por lo demás todas las ciencias, arranca de las mismas fuentes de la vida, surge de la necesidad de realizar, con una perfección ascendente, las capacidades que el hombre lleva dentro de sí, en relación con la cultura objetiva. El tema de la Pedagogía científica, consiste en comprender la compleja trama de la cultura, ordenarla, y por último expresar sus fenómenos en forma de normas y valores. Empieza con la observación y descripción de las variadas relaciones de dependencia que existen entre Educación y Cultura y acaba por lanzar de nuevo en la corriente de la vida las formas elaboradas y trabajadas por el entendimiento. La Pedagogía nace de la vida para ejercer un influjo consciente en esta misma vida. La vida con toda su enorme complejidad ofrece a la Pedagogía el material en bruto que ella ha de transformar en un todo estructurado y ordenado. Así nacen los diferentes tipos de formas de educación. Pero la actividad de la Pedagogía no acaba en eso, sino que también tiene el derecho de erigir y establecer norma. El describir y el comprender son actividades puramente teóricas. De ellas nace la conciencia de la cultura en la que la caótica trama de la vida social se ordena y se aclara percibiéndose las diferentes corrientes que luchan en el seno de una cultura para propagar e imponer su contenido. En la función valorativa, gracias al preferir y al rechazar, gracias a la afirmación de unas tendencias, y la negación de otras, nace el hombre vivo en el que su voluntad hacia la realización de un valor se eleva por encima de la mera descripción y comprensión.

Pedagogía y concepción del mundo

La sociedad moderna no tiene ya como las antiguas una sola concepción del mundo y ya no la tendrá jamás. En las sociedades modernas ha aparecido la lucha

de las diferentes concepciones del mundo y de la vida en torno de la educación. Nunca como en nuestros días, en que todos los fenómenos de la cultura están tan influenciados por los factores económicos, la lucha entre los partidos políticos que en el fondo representa diferentes visiones del mundo y de la vida, ha sido tan encarnizada. Cada partido político tiene un programa educativo (o debería tenerlo) y una definida voluntad de educación que quiere imponer a los demás. «Quien tiene a la juventud tiene el porvenir en sus manos». Justamente en esta imposición yace un verdadero peligro para los pueblos. Cuando un pueblo no consigue colocar sus asuntos por encima de los intereses de un determinado partido, ese pueblo está perdido. No sólo debe aprenderse un estilo de vida sin comprender también los demás. Puede decirse que ninguna concepción del mundo, puramente aislado, tiene vitalidad. Hegel tiene razón; sin su contraria, ninguna concepción del mundo tiene vida. Por consiguiente ninguna concepción del mundo debe buscar el aniquilamiento de su contraria sino tratar de armonizarlo en una unidad superior. La realidad viva permite con frecuencia la unión de fuerzas contrarias en un sistema orgánico, cosa que no ocurre entre puros conceptos cuya unión significa siempre un dudoso compromiso. Este equilibrio creador entre fuerzas espirituales antagónicas no es posible sin la fuerza de la ciencia; sólo ella puede superar en la teoría contradicciones de la vida. Sólo una Pedagogía científica puede alcanzar esa unidad y esa síntesis; sólo la Pedagogía como ciencia del espíritu puede iluminar y dominar las fuerzas educativas sociales.

El trabajo realizado y el que queda por realizar

Primero por instinto, luego siguiendo las indicaciones de mis profesores y por último por reflexión propia he ido abriéndome paso por el vasto y complejo campo del fenómeno pedagógico.

De los cuatro puntos a que pueden reducirse las múltiples facetas del problema pedagógico,

- a) ideal educativo
- b) el hombre como material educable
- c) educador
- d) comunidad educativa

He estudiado todo lo que se refiere al hombre como sujeto educable y eso desde los puntos de vista biológico, psicológico, lógico, de la Teoría del Conocimiento y Metafísico.

En mis visitas a establecimientos docentes en todos sus grados en Berlín, Moscú, Viena, Salzburgo y Munich en Setiembre y Octubre del año pasado, he estudiado la organización de la enseñanza en los países correspondientes, me he fijado en los detalles de construcción, de higiene escolar, y me han interesado principalmente los métodos de enseñanza, empleados en las diferentes materias.

Me queda por hacer, y a su estudio quisiera dedicarme en el semestre de verano próximo, todo lo referente a los ideales educativos o sea el estudio de las restantes ciencias que completan el cuadro de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), partes tan importantes de la cultura objetiva para su comprensión del

problema pedagógico como la Psicología, la Lógica, la Teoría del conocimiento y la Metafísica.

Habiendo ya aparecido la lista de los cursos para el semestre de verano voy a indicar a continuación los que considero necesarios seguir, para completar mi formación:

Ethik, Prof. Frabricius
Sociologie (Gesellschaftlehre), Prof. Sombart
Ethik und Sozialphilosophie, Prof. Dessoir
Religionsphilosophie, Prof. Wichmann
Philosophische Grundlegung der Pädagogik, Prof. Spranger
Grundzüge des Geisteswissenschaftlichen Psychologie, Prof. Spranger
Psychologie mit demonstrationen, Prof. Köhler
Metaphisik, Prof. Liebert
Naturphilosophie, Prof. Reichenbach

Como se observará cursos nuevos se enlazan con materias estudiadas ya en otros semestres, y eso con el objeto de no perder nunca de vista la idea de totalidad.

La vida es un todo y no puede ejercerse influencia sobre ella más que considerándola como una unidad.

Berlín, Febrero de 1932