



# LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICO-ESPIRITUAL Y CULTURALISTA

Un antecedente filosófico para la relación  
pedagogía-patrimonio cultural

ITZEL CASILLAS AVALOS

Universidad Nacional Autónoma de México

**Citation:** I. Casillas Avalos (2022), *La pedagogía científico-espiritual y culturalista: Un antecedente filosófico para la relación pedagogía-patrimonio cultural* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 31-44, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.62

**Copyright:** © 2022 I. Casillas Avalos. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

## Abstract:

The use of the term cultural heritage started in certain moment to designate certain cultural manifestations generationally transmitted although, throughout history, there had been other words or another way to comprehend what is named by it. Recognizing the above and considering what is understood in this framework by heritage education, this article aims to address a possible philosophical background for the education-cultural heritage relationship from Pedagogy. Wilhelm Dilthey's pedagogical approaches will be discussed, as well as the culturalist pedagogy developed by his disciples, mainly Eduard Spranger and whose work was continued by the Spanish Juan Roura-Parella. With the centrality that they gave to the education-culture link, it will be possible to conceive a path for the philosophical bases of the pedagogical reflection on cultural heritage education.

**Keywords:** pedagogy, culture, education, cultural heritage, heritage education

---

## Introducción

En las últimas décadas la noción de patrimonio cultural ha tomado especial relevancia en el contexto internacional, sobre todo a partir de las políticas derivadas de organismos internacionales. En ese contexto, las convenciones que al respecto ha realizado la UNESCO, principalmente la que data de 1972 y la de 2003, a punto de cumplir dos décadas, han marcado la pauta de las reflexiones. Sin duda se han suscitado muchas aproximaciones a lo que actualmente se concibe como patrimonio cultural, a la par de investigaciones empíricas que demuestran la diversidad de elementos y prácticas culturales, conocimientos y saberes que forman parte de este. En ese cúmulo de trabajos fueron tomando presencia, por un lado, las discusiones

de orden conceptual que pretendían clarificar los términos (pues eventualmente tendrían repercusiones jurídicas o aparecerían en instrumentos normativos), por otro, rastreos que identificaron la forma de referirse al patrimonio en otros momentos históricos, y finalmente, la postulación de una necesaria educación patrimonial y reflexiones pedagógicas en torno a ella.

En este trabajo se pretende prestar atención a aspectos teóricos, históricos, antropológicos e incluso filosóficos que sobre el patrimonio cultural pueden indicarse para el establecimiento del vínculo con la educación en un momento fundamental para la pedagogía como disciplina. Así, a partir de identificar que lo que hoy se conoce como patrimonio cultural ha sido comprendido de distintas formas a lo largo de la historia, y que con ello pueden advertirse formas de vinculación entre la educación y la cultura, se pretende situar como un antecedente de la reflexión pedagógica sobre la educación patrimonial algunas reflexiones filosóficas y científicas gestadas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Se tratará de apuntalar en las ideas de Wilhelm Dilthey sobre la educación y la pedagogía, tomando como base su fundamentación de las ciencias del espíritu, un especial vínculo entre cultura y educación a partir de la noción de espíritu, y la labor que en ese contexto le corresponde a la pedagogía. Posteriormente, se abordará la pedagogía culturalista de los discípulos de Dilthey, principalmente Eduard Spranger, y los desarrollos en la misma línea que lleva a cabo Juan Roura-Parella, español exiliado durante la Guerra Civil a Francia, México y Estados Unidos. Esta “pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.)”.<sup>1</sup>

La pedagogía científico-espiritual de Dilthey, así como la culturalista de estos autores, puede considerarse como un importante antecedente, aunque claramente no el único. Con el desarrollo aquí planteado puede inaugurarse una veta de reflexión que sitúe los fundamentos teórico-filosóficos de la educación patrimonial en el contexto del desarrollo de la Pedagogía como ciencia social y humana.

1 C. Vilanou, *De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*, “Revista Portuguesa de Educação”, v. 14, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, s/p.

### *Patrimonio cultural y educación patrimonial*

Hablar de patrimonio cultural entraña una triple dificultad. Por un lado, hay que reconocer que bajo esa denominación se incluye una diversidad de manifestaciones culturales ya sean materiales o inmateriales (también denominadas intangibles o vivas). Es decir, incluye todo aquello a lo que se le ha otorgado un cierto valor en el contexto de una sociedad determinada y que se ha buscado que perdure por esta razón. Por otro, que es una forma de nombrar que no siempre se ha utilizado, ya que se extendió sobre todo en el contexto europeo posterior a la revolución francesa para designar bienes —ante todo materiales— que constituían una herencia.<sup>2</sup> Finalmente, que ha habido otras formas de referencia a lo que incluye que le anteceden, y que aún siguen utilizándose, como la de “bienes culturales”. Estas dificultades insisten en lo que ya ha sido señalado por Josué Llull Peñalba desde un abordaje conceptual histórico y antropológico: que se trata de un concepto “relativo, que se construye mediante un complejo proceso de atribución de valores sometido al devenir de la historia, las modas y el propio dinamismo de las sociedades”.<sup>3</sup>

La relatividad del concepto lleva, entonces, a considerar que no siempre ha sido comprendido de la misma manera, pero también que aquello a lo que remite es cambiante dependiendo del contexto. Siguiendo a Manuel Salge, en Occidente se puede identificar que en cada época histórica se encuentra una cierta forma de comprender al patrimonio o, en sus términos, “una cierta conciencia patrimonial”.<sup>4</sup> Pero, además, donde las valoraciones son cambiantes. Como lo afirma Llull: “la selección de objetos a los que se otorga una serie de cualidades superiores, que justifican la necesidad de su conservación y transmisión para las generaciones futuras, puede cambiar con cierta frecuencia.”<sup>5</sup> Y es aquí donde aparece otro factor a tomar en cuenta: lo que se concibe como patrimonio cultural, trae consigo la necesidad, principal e idóneamente por el grupo que lo identifica como tal, de su conserva-

2 Primero de carácter familiar, posteriormente de carácter nacional y, en ese sentido, histórico. “El vocablo patrimonio tiene un origen latino, derivado de *pater, padre, pai*. [...] Así patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo.” S. Teixeira, *Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía*, “Estudios Pedagógicos”, v. XXXII, n. 2, Chile, 2006, p. 134.

3 J. Llull, Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural, “Arte, Individuo y Sociedad”, n. 17, 2005, pp. 179-180.

4 Cfr. M. Salge, *Sobre el concepto de patrimonio cultural inmaterial*, “Baukara”, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina, n. 5, Bogotá, mayo 2014, p. 6.

5 J. Llull, op. cit., p. 180.

ción y transmisión.

Llull, tanto como Salge, permiten identificar, aún sin ser su propósito, que cada forma de comprender al patrimonio ha tenido una consecuencia en el terreno educativo. En la Antigüedad clásica hablar de patrimonio refería a la riqueza individual y posesión monetaria, al coleccionismo y/o acumulación de obras de distinto tipo, adquiriendo “así una significación pedagógica, [y] se convirtió en modelo referencial del ‘buen gusto’ al que todas las manifestaciones culturales debían imitar”.<sup>6</sup> Posteriormente, en el Renacimiento el énfasis fue colocado en los monumentos así como en cualquier manifestación artística que permitiera identificar el paso del tiempo y fungir como documento histórico. En ese contexto se fueron creando instituciones como las academias encargadas de “la protección, estudio, catalogación y difusión pedagógica de los monumentos grecorromanos”.<sup>7</sup> Paulatinamente se produjo un cambio y el acento fue puesto en el patrimonio como elemento de identidad cultural y, especialmente nacional. “Así, en Europa durante el Romanticismo se consolida una amalgama entre el sentimiento patriótico y la conciencia patrimonial, que dirigida a la educación del ciudadano constituiría un elemento fundamental para la cohesión social”.<sup>8</sup> Para ello, principalmente el Museo —además de la biblioteca y los archivos— se convierte en la institución paradigmática en los siglos XVIII y XIX, aunque no sin sesgos de distinción social para el acceso cultural. Cuando “los bienes culturales se consideraron elementos significativos del acervo cultural de toda la nación”,<sup>9</sup> vino el surgimiento de una serie de legislaciones específicas que planteaban el resguardo de “lo nuestro”. Pero lo anterior también condujo a la emergencia de movimientos educativos que permitieran la democratización de la cultura, esto es, posibilitar el acceso a distintas poblaciones a estos recintos de resguardo —y muchas veces de descontextualización— de elementos culturales. Llull refiere, por ejemplo, a los movimientos de Educación Popular, a la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico, y las Misiones Pedagógicas.

Es en este contexto donde comenzó a ampliarse por vez primera la preocupación por la valoración y conservación del patrimonio cultural a toda la sociedad, y no únicamente a una élite intelectual [...] los gobiernos liberales se comprometieron con la gestión de la educación y la cultura como una parte esencial de sus políticas sociales.<sup>10</sup>

6 Ivi, p. 184.

7 Ivi, p. 186.

8 M. Salge, op. cit., p. 8.

9 J. Llull, op. cit., p. 188.

10 Ivi, p. 195.

De una concepción elitista se arriba a una perspectiva cultural más amplia del patrimonio que tiene que ver con toda la sociedad. Así, finalmente se llega a considerar al patrimonio como algo de valor para la humanidad independientemente del contexto en el que se haya gestado o se encuentre. Y este movimiento tendrá gran relevancia para la institucionalización del concepto de patrimonio cultural, en primera instancia el tangible, con un preponderante papel de los Estados nación en su identificación y protección.

Por otro lado, la Segunda Guerra Mundial implicará una mirada de mayor atención y protección del patrimonio, donde el protagonismo lo asumirá sin duda la UNESCO, que ha impulsado reflexiones y acciones alrededor de lo que se denomina patrimonio cultural. Por situar algunos momentos: en 1954, en la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado de la Haya, es utilizada por primera vez la expresión bienes culturales “con la intención de otorgar una visión más amplia y actualizada al concepto de patrimonio histórico artístico, incluyendo en esa categoría tanto los bienes muebles e inmuebles de gran importancia cultural”.<sup>11</sup> Posteriormente, será en 1972 que se proclama la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural y, tras un largo recorrido y acciones en el ámbito, en 2003 la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Esta última dando cuenta de que:

la noción de bien cultural se ha ido ampliando progresivamente para incluir no sólo monumentos históricos y obras de arte, sino también elementos folklóricos, bibliográficos, documentales, materiales, etc., cuya significación no tiene por qué ser sólo histórica o estética, sino que son valiosos por tratarse de manifestaciones de la actividad humana [...].<sup>12</sup>

El papel de la UNESCO ha seguido siendo fundamental, no sólo en la definición del patrimonio cultural (material o inmaterial), sino en el establecimiento de elementos que permitan su identificación, conservación, preservación, resignificación y salvaguardia (todos estos términos puestos en juego de diferentes momentos y circunstancias), y por supuesto en el establecimiento de una serie de indicaciones sobre la vinculación educación-patrimonio. La definición de patrimonio cultural puede ser establecida desde diferentes lugares, por ejemplo, la que nos ofrece Llull es la siguiente, y en ella podemos ver subrayados

11 Ivi, p. 197.

12 Ivi, p. 180.

una serie de aspectos que encontraremos en los planteamientos de los autores a tratar más adelante.

el conjunto de *manifestaciones* u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia *histórica*, y que constituyen elementos significativos de su identidad como *pueblo*. Tales manifestaciones u objetos constituyen testimonios importantes del progreso de la civilización y ejercen una función modélica o referencial para toda la sociedad, de ahí su consideración como *bienes culturales*. El *valor* que se les atribuye va más allá de su antigüedad o su estética, puesto que se consideran *bienes culturales* los que son de carácter histórico y artístico, pero también los de carácter archivístico, documental, bibliográfico, material y etnográfico, junto con las creaciones y aportaciones del momento presente y el denominado legado inmaterial.<sup>13</sup>

Ahora bien, como ya se pudo identificar, cada manera de comprender al patrimonio trae consigo acciones educativas. Por lo que se puede plantear que la educación patrimonial se presenta a la par que las concepciones de patrimonio que se han puesto en marcha. No obstante, la reflexión sobre esta educación patrimonial, y su identificación como un campo de indagación no ha sido reconocido. Todavía era considerado como emergente a principios de la segunda década del siglo XXI, aun a pesar de reconocer los avances en ese ámbito.<sup>14</sup> Valentina Cantón aportó mucho al establecimiento de las pautas de lo que es la educación patrimonial:

La educación es el proceso mediante el cual una generación transmite a otra más joven su riqueza material, cultural y espiritual, y sus formas de relación con los bienes de la naturaleza. Al educar cumplimos nuestro compromiso activo con la memoria y con la historia [...] La educación patrimonial es un campo de la educación cuyo objeto de estudio es el patrimonio. Es una acción educativa organizada y sistemática dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su patrimonio cultural, histórico y éticoespiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad como individuos y como comunidad, y de la comprensión plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura –entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados.<sup>15</sup>

13 Ivi, p. 180. Cursivas mías.

14 V. Cantón Arjona, *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, “Correo del Maestro”, n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>

15 V. Cantón, O. J. González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora*

En la cita anterior podemos encontrar no sólo su posición con respecto a la educación en general, sino también aquello en lo que consiste la educación patrimonial en dos sentidos: como campo al que le compete el estudio del patrimonio, pero también en tanto acciones que se inscriben en lo que podríamos llamar la dinámica propia de vida cultural de una comunidad de individuos determinada. En ese ámbito también se postula una pedagogía del patrimonio retomada de la Recomendación relativa a las medidas para promover la conservación integrada de los conjuntos históricos compuestos de bienes inmuebles y bienes muebles del Consejo de Europa: “Una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes métodos activos de la enseñanza asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de comunicación y expresión”.<sup>16</sup> No deja de reconocerse que la educación patrimonial, como la educación en general, requiere de abordajes multi, inter y transdisciplinarios. Sin embargo, asumiendo a la pedagogía como la ciencia de la educación, que puede ofrecer una mirada y lectura amplia y abarcativa de la educación en tanto un fenómeno complejo, la intención es ofrecer aspectos histórico-filosóficos que permitan articular educación-cultura y, desde ahí, un planteamiento de la propia pedagogía. Esto, me parece, puede aportar mucho a la intención de la propia educación patrimonial, como nos la advierte la autora:

La educación patrimonial abre puertas y ventanas a sus estudiosos para abonar a la restauración de una vieja herida –tan dolorosa como costosa– infligida a nuestro sistema educativo y sus actores a lo largo del siglo XX: la creciente separación, artificial y artificiosa, entre la educación y la cultura. Interpretada y actuada como mera instrucción, la educación, especialmente la escolarizada, fue dejando de lado el tema de la cultura, olvidando u omitiendo el lugar fundamental y privilegiado que ésta debe tener en la tarea educativa.<sup>17</sup>

*de la calidad educativa*, “Correo del Maestro”, n. 161, octubre 2009, p. 43.

16 V. Cantón, *Algunos elementos para la construcción de una caja de herramientas para la educación patrimonial. Actividades participativas*, “Correo del Maestro”, n. 210, noviembre 2013, p. 39. Queda a discusión posterior lo que se comprende como Pedagogía en esta definición, y que puede conducir a la confusión con aquello que estudia, la educación. Asimismo, se advertirá líneas posteriores que es una forma de comprender a la pedagogía que dista de la conformada en el contexto alemán de los autores abordados. No obstante, lo importante es identificar el uso de la expresión “pedagogía del patrimonio”.

17 V. Cantón, *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, “Correo del Maestro”, n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>



Veamos pues cómo, de un momento constitutivo de la pedagogía como ámbito científico de estudio de la educación como sistema cultural, se pueden extraer aspectos para marcar antecedentes de la pedagogía en relación con el patrimonio cultural.

### *La pedagogía científico espiritual: Wilhelm Dilthey y la pedagogía*

De sobra es conocido el proyecto de fundamentación de las llamadas ciencias del espíritu por Wilhelm Dilthey. En su obra, un eje nodal fue considerar a los estudios históricos, sociales y culturales con el estatus de ciencia, diferenciándolos de los estudios científicos de la naturaleza. La vía para su fundamentación fue reconocer que los hechos que estudian unas y otras son distintos, como distinta es, entonces, su finalidad de conocimiento, así como su método:

Las ciencias del espíritu se diferencian de las ciencias de la naturaleza, en primer lugar, porque éstas tienen como objeto suyo hechos que se presentan en la conciencia dispersos, procedentes de fuera, como fenómenos, mientras que en las ciencias de la naturaleza se nos ofrece una conexión natural sólo a través de conclusiones suplementarias, por medio de un haz de hipótesis. Por el contrario, en las ciencias del espíritu tenemos como base la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la “explicamos”, la vida anímica la “comprendemos”.<sup>18</sup>

Las ciencias del espíritu (*Geist*, noción alemana para tratar lo social, histórico, y cultural), estudian algo que se da en un tiempo y lugar, siendo la vida lo principal a considerar y que se ofrece al estudio vía manifestaciones que pueden ser de tres tipos: 1) conceptos, juicios y construcciones del pensamiento, 2) acciones, y 3) expresiones de vivencias.

El mundo en que vivimos es siempre una realidad significativa. A esta amplia realidad se le denomina espíritu. En este espíritu se distingue siempre un lado objetivo y otro subjetivo. [...] La significación de la vida se manifiesta en las objetivaciones del espíritu (Dilthey). Este mundo de objetivos con sentido, ese mundo en que casi nada es neutral, sino que tiene su finalidad, su valor, es una estructura unitaria, viva, en constante movimiento.<sup>19</sup>

18 W. Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México 1945, p. 197.

19 J. Roura-Parella, *La educación viva [1935], Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona 2020, p. 115.

Dicho de otra manera, la vida se va objetivando, y estas objetivaciones son concebidas como manifestaciones concretas del espíritu. Se trata de expresiones culturales producto del movimiento de la propia vida o experiencias vividas del individuo (vivencias). Según Roura-Parella, el espíritu objetivo signa “al conjunto de expresiones de la vida fijadas de algún modo”,<sup>20</sup> es decir, debe comprenderse como la conexión que guardan los individuos en comunidad bajo fines y valores que se concretan en instituciones histórico-sociales, religión, arte, ciencia, filosofía, el Estado, objetos tangibles, entre otros.

Los planteamientos de Dilthey no dejaron de tener vinculación con la educación y la pedagogía en su propia obra, pues “ha hecho más [que exponer las generalidades de las ciencias del espíritu]: ha trazado el esquema de algunas ciencias particulares del espíritu: la filosofía, la pedagogía, la psicología comparada, la poética, etc.”<sup>21</sup> No obstante, poco se conocen sus trabajos en torno a la educación y a la pedagogía. Entre los que podemos destacar están los textos que conforman el tomo IX de sus *Escritos* titulado *Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems* (Pedagogía, historia y fundamentación del sistema) editado por el filósofo y pedagogo alemán Otto Friedrich Bollnow en 1934. En español, esta obra fue publicada en dos libros independientes, por un lado, *Historia de la pedagogía* y, por otro, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.<sup>22</sup> A estos dos libros se puede agregar el documento: “Acercas de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” de 1888.<sup>23</sup>

Los tres textos fueron realizados por Dilthey en el contexto de la impartición de cursos y la cátedra sobre pedagogía en la Universidad de Breslau entre 1874 y 1875, y en la Universidad de Berlín entre 1884 y 1894. Sobre los cuales llegó a pronunciarse en los siguientes términos: “estas lecciones han sido para mí en cierta consideración, desde hace muchos años, las más preferidas de mis cursos”.<sup>24</sup>

Para Dilthey, la educación es definida como: “la actividad

20 J. Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México 1948, p. 67.

21 E. Ímaz, *Asedio a Dilthey*, El Colegio de México, México, 1945, p. 55.

22 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires 1968; y W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires 1965.

23 Un discurso que el autor pronunció para la Academia Berlinesa de las Ciencias forma actualmente parte del libro W. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México 1954.

24 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 9.

planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo”,<sup>25</sup> es decir, un conjunto intencional de acciones entre generaciones con un fin determinado que constituye un sistema cultural de acción formadora. Pero ella misma, la educación, no es un fin, “sino sólo medio para el desarrollo de una vida anímica. O bien puede ser la expresión de un deber, ser, de una aspiración a un fin, en suma, de una tendencia de una voluntad que no está al servicio de ningún fin puesto más allá”.<sup>26</sup> La educación cumple con la incorporación de las generaciones menores en la vida y desarrollo de la sociedad y cultura de la que se trate, conllevando ello un proceso personal: “quiere procurar a los individuos un desarrollo valioso que les satisfaga y quiere ofrecer a las comunidades el grado máximo de rendimiento”.<sup>27</sup> Dilthey reconoce que en primer lugar la educación se suscita en el contexto familiar, en la relación padres-hijos, pero la familia no es una entidad separada del conjunto de lo social y cultural, sino que está en vinculación o, a decir de Dilthey, dependencia, respecto a la comunidad local, el Estado y, en su momento aún con la Iglesia. Reconociendo pues la esfera de acción de la educación más allá de la familia surge el papel del educador, sobre todo en el marco de la instrucción pública. Este educador debe estar advertido de la teoría pedagógica, de las mejores maneras de propiciar la formación de los educandos, y en ese sentido, de cómo se gesta y desarrolla la vida anímica. Es en colectivo, de manera amplia, en la comunidad local pero que alcanza hasta el nivel nacional, donde se produce la formación. Entendiendo por el término formación (*Bildung*), “la función de todas las instituciones de la sociedad humana, puesto que todas, al fin, coactúan para dar a los individuos su configuración más elevada”<sup>28</sup> y por formar, “toda actividad que produce la perfección de los procesos en un alma. *Formación*, todo género de perfeccionamiento de tal alma. Según esto, aquélla es considerada aquí como un fin en sí”.<sup>29</sup> *Bildung* guarda una conexión con la cultura en la misma palabra en alemán, pues puede traducirse como formación cultural, y su sentido sólo es comprensible remitiéndose a una tradición, donde estarán determinadas no sólo su definición, sino también su finalidad.

25 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 44.

26 Ivi, p. 31.

27 Ivi, p. 55.

28 Ivi, p. 45.

29 Ivi, p. 55.

Quiero designar lo que la educación persigue, con la expresión “ideal de formación”. Éste se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa. Al mismo tiempo está condicionado por el estado de esta generación el sistema de medios por los cuales la educación se realiza.<sup>30</sup>

Es la formación, pues, lo que se busca con la educación. Por tanto, el ideal de la vida en un contexto específico encuentra en la educación la manera de llevarlo a su desarrollo convirtiéndolo entonces en el ideal y fin de formación. De ahí que lo primario a tomar en consideración en el estudio de la educación desde la pedagogía es:

[...] una constitución determinada de la vida del pueblo, de la que surgen las condiciones, las necesidades y los ideales; con estos tres factores se constituye una educación determinada. Después ésta reacciona sobre la constitución de la vida nacional, y sólo entonces surge la forma de la acción recíproca entre la constitución de la vida nacional y la educación, que se continúa en lo sucesivo hasta que se presenta la influencia modificadora de otros pueblos.<sup>31</sup>

Se trata así, entonces, del sistema cultural de la educación, y es a la pedagogía a la que le corresponde estudiarlo y producir conocimiento. La educación es una actividad generacional, como ya se mencionó, y esta es una característica de todo sistema cultural, ya que hace que se transmita y no perezca. Aunque, siguiendo a Dilthey “las representaciones, conceptos e ideas son transmisibles de generación en generación: pero la voluntad y los sentimientos no lo son nunca”.<sup>32</sup>

La pedagogía como ciencia del espíritu abarcaría dos partes: una que recoge de la práctica las enseñanzas necesarias en el sentido técnico y establece, además, las normas para el desarrollo de los ideales de formación en apego a los ideales de la vida, y otra que sería la parte histórica que advierte los diferentes ideales de formación en diversos contextos y pueblos. La pedagogía se encuentra entre las ciencias que estudian hechos de segundo grado, es decir, los que se dan como resultado por la vida en sociedad, las ciencias de los sistemas culturales. Y es por esto por lo que, en tanto ciencia, no puede quedarse únicamente en la producción de conocimiento, pues debe considerar una parte que conduzca a acciones con base en las finalidades establecidas. A su vez, al ser una ciencia que abarca un hecho cultural, requiere del conocimiento

30 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 14

31 Ivi, p. 60.

32 Ivi, p. 67.

histórico, pero también de una concreción en y para el pueblo del que se trate, pues es con sus integrantes y en ellos que rendirá sus beneficios.

La demanda de Dilthey a propósito de considerar de forma específica las manifestaciones del espíritu en los pueblos,<sup>33</sup> es porque los comprende como “centros vivos y relativamente independientes de la cultura en la conexión social de una época, sujetos del movimiento histórico”<sup>34</sup> en donde, formando una unidad casi independiente, se presentan manifestaciones de vida compartidas: lenguaje, religión, derecho, etcétera. Es en estos pueblos en donde se establecen ideales de vida a los que se ajustan los sistemas culturales y a los que finalmente responden vía acciones, tal como sucede con la educación.

La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo, con lo cual la Ciencia de la Educación acaba diluyéndose en una Filosofía de la Educación, en una idealización del hombre y su formación, alejándose, con ello, de la necesaria materialidad de la ciencia.<sup>35</sup>

La idea anterior adquiere sentido sobre todo a partir de comprender que, para Dilthey, en la medida en que aborda a la educación y a la formación del hombre, “la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica nos puede dar la clave”.<sup>36</sup> Así, la pedagogía coincide con la filosofía y su necesidad de actuar.

La pedagogía científica debe asumir la historicidad y concreción cultural de los hechos sociales, y al ser la educación y la propia vida de este carácter, histórico-culturales, todo el conocimiento que se produzca debe atender su naturaleza, pues “si se considera aisladamente al individuo y se intenta determinar abstractamente el fin del mismo y derivar de él el objetivo de la educación, la concepción podrá ser más noble y más inteligente o más baja y más limitada, pero nunca puede ofrecer una

solución científica”.<sup>37</sup> Si se busca una pedagogía científica, se deben buscar bajo las coordenadas de tiempo y lugar los ideales de vida con apego de los cuales se ha establecido el ideal de formación y establecer los medios y las normas a partir de los cuales se hace asequible en tanto finalidad. “Pues para el sentido histórico es claro que no se puede violentar y disolver el *ethos* histórico de un pueblo, que también ha producido su sistema educativo, mediante la intervención de una teoría radical que, partiendo de un sistema universalmente válido, pretende regular la educación de todos los pueblos”.<sup>38</sup>

Pero para hacer asequible tal pedagogía, se requería que ésta tomara lo que Dilthey desarrolló como base de todas las ciencias del espíritu. En primer lugar, la psicología, pues aborda la vida anímica y las conexiones teleológicas conforme a las cuales se dan los sistemas culturales y los modos de organización de la sociedad. Así, sería una ciencia base y de referencia para la pedagogía, que no proporciona sólo medios de actuación, sino que echa luz sobre el marco en el que se inscribe la educación misma: la vida. Siguiendo a Ímaz, la teoría estructural de la psicología es fundamento para las ciencias del espíritu, por el tipo de conocimiento que posibilita sobre el individuo en sus relaciones con el mundo.<sup>39</sup> En segundo lugar, como ya se mencionó, si Dilthey diferenció los hechos a estudiar por unas y otras ciencias, le fue necesario plantear dos finalidades de conocimiento distintas. Recuperando la distinción del historiador neokantiano alemán Johann Gustav Droysen (1808-1884),<sup>40</sup> entre el comprender (*Verstehen*) y el explicar (*Erklären*), establece que es necesario situar las particularidades de las ciencias que abordan hechos históricos y sociales frente a las que estudian hechos de la naturaleza. Con lo anterior llegó entonces a postular a la hermenéutica como el fundamento metodológico de las ciencias del espíritu.

Así el análisis trata de *comprender*, de una parte, la función educativa en la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra,

33 En la *Introducción a las ciencias del espíritu* Dilthey refiere a los pueblos, mientras que en *El Mundo Histórico* está ampliado a generaciones, naciones, épocas y periodos.

34 W. Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, tr. Eugenio Ímaz, México, FCE 1949, p. 49.

35 Colom, cit. en J. C. Rincón Verdadera, *El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas*, “Revista Teoría de la educación”, v. 21, n. 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2009, p. 133.

36 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 45.

37 Ivi, p. 24.

38 W. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, op. cit., p. 343.

39 Cfr. E. Ímaz, *Prólogo del traductor*, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, FCE, México 1944, pp. IX-XXVIII.

40 Para Abbagnano es Dilthey el primero en formular “claramente” esta distinción en la *Introducción a las ciencias del espíritu*. Cfr. *Diccionario de filosofía*, 4ª ed., FCE, México 2004. No obstante, es importante aclarar que fue Droysen el primero en establecerla y Dilthey se sirvió de ella, lo cual se puede encontrar argumentado en el texto de Michael J. Maclean, *Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics*, “History and Theory”, Wesleyan University Press, v. 21, n. 3, 1982, pp. 347- 365.

poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores.<sup>41</sup>

Siendo que a la pedagogía le correspondería conocer las manifestaciones del sistema cultural de la educación, específicamente los ideales de formación y las acciones conducentes a su alcance y desarrollo, requiere de un método propicio que le permita la vinculación de las acciones particulares, sus objetivaciones, así como su historia y raigambre en los pueblos. Este método será el hermenéutico. De manera que la pedagogía debe operar “con el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (lenguaje, religión, arte, filosofía, moral). Para ello, se vale de una psicología interpretativa que revive la estructura de un individuo o de una época.”<sup>42</sup>

Es sólo a partir de extender los desarrollos del proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu de Dilthey que se puede hablar de una metodología hermenéutica para el abordaje del hecho educativo en tanto un sistema cultural, concibiéndolo como el “creador de la concepción histórico-espiritual, con la que pone en relación a la historia de la pedagogía [...] [haciendo que llegue al plano de la] historia general de la cultura, adquiriendo jerarquía científica”.<sup>43</sup> Esta pedagogía diltheyana se concibió por varios autores, entre ellos Conrad Vilanou, como una “pedagogía de las ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que debía guiarse bajo el modelo de una hermenéutica como método de comprensión de los fenómenos educativos cultural e históricamente localizados.

Además, esta pedagogía diltheyana fue denominada filosófica, nombramiento que se corresponde con reconocer que gran parte de los postulados y fundamentaciones provienen de un discurso filosófico.

Refiriéndonos retrospectivamente a Schleiermacher (1768-1834), e influida en sus inicios por Dilthey (1833-1911), la pedagogía filosófica se extendió cada vez más en Alemania desde los años veinte. [...] Entre sus representantes más influyentes se encuentran desde aquel entonces Herman Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (nac. en 1889) y Erich Weniger (1894-1961).<sup>44</sup>

41 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 47. Cursivas mías

42 M. Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá 2010, p. 22.

43 L. Luzuriaga, *Nota preliminar*, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 7.

44 C. Wulf, *Teorías y conceptos de la ciencia de la educación*, en Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*, 2ª ed., Quito-Ecuador, Ediciones ABYA-YALA 2002, p. 63.

No obstante, aunque se ubique al interior de una “pedagogía filosófica”, siempre es bajo la consigna de que, en última instancia, “todas las direcciones teóricas de la ciencia de la educación no son más que aspectos de una sola y única pedagogía”.<sup>45</sup>

Si bien Dilthey no se refiere como tal al patrimonio cultural en relación con la educación, la pertinencia de abordarlo aquí va en dos sentidos. Por un lado, porque con sus ideas instauro la posibilidad de comprender la relación educación-cultura de una manera particular y la necesidad de una reflexión científica sobre ella que le correspondería a la pedagogía. Ahora bien, esta ciencia del espíritu, al igual que las demás, sólo puede emprender sus análisis a partir de la comprensión de la vida anímica temporal y geográficamente situada desde sus propias manifestaciones, esto es, el espíritu objetivo, y sus relaciones con los individuos, el espíritu subjetivo. Lo cual forma parte y está en estrecha vinculación con la comprensión del siglo XIX de lo que ahora se conoce como patrimonio cultural. Y aquí resuenan entonces a la luz de Dilthey las siguientes palabras utilizadas por Bonfil Batalla para definir al patrimonio:

[...] todos los pueblos tienen cultura, es decir, poseen y manejan un acervo de maneras de entender y hacer las cosas (la vida) según un esquema que les otorga un sentido y un significado particulares, los cuales son compartidos por los actores sociales. La producción de la cultura es un proceso incesante, que obedece a factores internos y (o) externos y que se traduce en la creación o la apropiación de bienes culturales de diversa naturaleza (materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos, emotivos) que se añaden a los preexistentes o los sustituyen, según las circunstancias concretas de cada caso. Así se constituye el patrimonio cultural de cada pueblo, integrado por los objetos culturales que mantiene vigentes, bien sea con su sentido y significado originales, o bien como parte de su memoria histórica. [...] El valor patrimonial de cualquier elemento cultural, tangible o intangible, se establece por su relevancia en términos de la escala de valores de la cultura a la que pertenece; en ese marco se filtran y jerarquizan los bienes del patrimonio heredado y se les otorga o no la calidad de bienes preservables, en función de la importancia que se les asigna en la memoria colectiva y en la integración y continuidad de la cultura presente.<sup>46</sup>

Por otro lado, está un aspecto sólo comprensible con el recorrido anterior, y es tomar esta pedagogía científica

45 L. Luzuriaga, *La pedagogía contemporánea*, 8ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires 1966, p. 15.

46 G. Bonfil Batalla, en *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos 3. Pensamiento acerca del patrimonio cultural. Antología de textos*, CONACULTA, México 2003, p. 48.



o-espiritual en cuenta como el antecedente más importante de quien devienen las llamadas “pedagogías culturalistas”.

Las Pedagogías Culturalistas o Pedagogías de las Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) suponen una visión filosófica (espiritual y antropológica) de la educación muy próxima al hombre, la vida y la historia (Álvarez, 2001, 65). Estas pedagogías se centran en la transmisión de los contenidos culturales vitales (espíritu objetivo) a las nuevas generaciones (espíritu subjetivo) para que éstas puedan recrear todo un mundo de significados culturales. Es la realidad cultural quien mejor puede formar a los educandos, de ahí, precisamente, que sea la comunidad de cultura (comunidad de significados) la encargada de transmitir los conocimientos necesarios para la adecuada formación de los futuros ciudadanos.<sup>47</sup>

La relación con el patrimonio cultural empieza a ser cada vez más evidente a partir de los términos utilizados para comprender aquello en lo que consisten la educación y la pedagogía en relación con la cultura, como se verá a continuación.

### *Las pedagogías culturalistas*

Los trabajos e ideas de Dilthey, tanto filosóficos como pedagógicos, van a ser reconocidos como antecedentes de las llamadas pedagogías culturalistas, desarrolladas sobre todo por sus discípulos. Entre los que destacadamente se encuentran Eduard Spranger, Hermann Nohl, Wilhelm Flitner y Theodor Litt. Todos ellos “herederos directos del pensamiento espiritualista, psicologista e historicista de Wilhelm Dilthey, elaborando a partir de él pedagogías de marcado carácter espiritual y cultural (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*)”.<sup>48</sup> Estos autores estarán en la línea de aquellos quienes intentaron “llevar este campo tan abigarrado hacia una línea de teorización hermenéutico-reflexiva más coherente y, en consecuencia, dejar de lado otras opciones como la psicología experimental”.<sup>49</sup> Atraviesa el planteamiento de estos autores la idea de una pedagogía a la que, como ciencia del espíritu, le compete comprender y cuyo “fundamento radical de la teoría pedagógica se halla en la filosofía como hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida”.<sup>50</sup>

47 J. C. Rincón, op. cit., p. 133.

48 Ivi, p. 133

49 J. Schriewer y E. Keiner, *Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, v. 2, n. 3, enero-junio, México, COMIE, p. 133.

50 F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, 13ª ed., Porrúa,

Es por lo anterior que “el método hermenéutico-interpretativo (comprensión histórica) es consustancial a estas pedagogías. La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo”.<sup>51</sup> A su vez, donde subyace al planteamiento de que la educación, siendo una acción generacional, es la encargada de la transmisión de la tradición y la cultura espiritual, por ende, podríamos aventurar, del patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones.

Estas ideas fueron tomadas como el cuerpo argumentativo de la (o las) pedagogía(s) de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), con una base filosófica ineludible. Y es entonces que sus distintos énfasis harán que sus planteamientos se reconozcan como herederos de la tradición diltheyana, pero a su vez, consolidando la idea de la vinculación educación-cultura, conformando una corriente pedagógica denominada filosófica o cultural.

Esta pedagogía cultural se desarrolló principalmente desde la Escuela Dilthey y coincide en gran medida con los nombres ya mencionados en relación con los fundamentos hermenéuticos de la pedagogía: Litt, Spranger y otros. Su principal problema es la investigación de los procesos involucrados en la apropiación de la cultura objetiva. Los problemas presentados por la instrucción del lenguaje y la historia han recibido nuevos ímpetus especialmente fuertes de la pedagogía cultural.<sup>52</sup>

En el lugar más importante de esta pedagogía culturalista, tenemos a Spranger, quien llegó a ocupar la cátedra de pedagogía de Dilthey en Berlín. Para este autor, la educación en su totalidad está entrelazada con la cultura, por ello, “el conjunto de las ciencias del espíritu coincide en el planteamiento del problema pedagógico”,<sup>53</sup> siendo necesaria una “pedagogía de la comprensión hermenéutica” donde comprender sea el percatarse del sentido de las conexiones espirituales de los acontecimientos educativos ubicados en tiempo y espacio. A continuación recupero las palabras de Rincón, mismas que de manera muy clara sitúan el contexto de esta pedagogía cultural y permiten situar la discusión en el tono pretendido:

México, 1976, p. 706.

51 J. C. Rincón, op. cit., 133.

52 O. Bollnow, *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh 1987, p. 140. Traducción propia.

53 E. Spranger, *Cultura y educación (Parte temática)*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires 1948, p. 25.

Así pues, la educación se mueve siempre del valor objetivo de la cultura a la subjetiva receptividad de los valores culturales por parte de los sujetos educandos (transformar la cultura objetiva en cultura subjetiva o, dicho de otro modo, hacer vivir la cultura en los educandos), siendo la formación el principal proceso educacional (Spranger, 1947, 69; Ali Jafella, 2006, 152). Ahora bien, la educación no debe consistir, únicamente, en la simple transmisión del *patrimonio cultural objetivo*, históricamente dado, de la vieja a la nueva generación. La educación ha de procurar también el desarrollo del espíritu objetivo en sentido crítico normativo, es decir, ético-moral. En educación no puede tratarse sólo de introducir en la comprensión de los educandos la cultura dada, pues entonces sólo sería un medio de eternizar las relaciones existentes, con sus defectos y limitaciones (mera reproducción). No se trata, por lo tanto, de transmitir un sentido de la vida y de la cultura ya terminado y establecido (cosificado), sino de la búsqueda del sentido supremo de la cultura para que ésta llegue a ser una creencia en el alumno en desarrollo (Spranger, 1966b, 452-453). En definitiva, la educación tiene la función de proseguir la tradición cultural, pero también de avivarla espiritualmente: la esencia de la educación es vivificar de manera personal la cultura (Merino, 2005, 236).<sup>54</sup>

La pedagogía, siguiendo a Spranger, logra su empresa científica en tres momentos: 1) descriptivo: a partir del señalamiento de las relaciones entre la cultura y la educación, 2) comprensivo: descomposición de la estructura del mundo espiritual para destacar la función de la educación y plantear la estructura ideal de ésta, y 3) normativo: da modelos de acción para la educación.<sup>55</sup> Esta concepción es inseparable “de tres conceptos clave: *espíritu objetivo* (mundo cultural), la *psicología comprensiva* (hermenéutica) y la *tipología humana* (tipo ideal de hombre)”<sup>56</sup>, cada uno de ellos con una elaboración propia del autor. Particularmente en los dos primeros momentos vemos la recuperación de Dilthey y cómo le permiten a Spranger plantear una pedagogía hermenéutica atravesada por una concepción de la psicología como aquella que comprende la vida anímica y sus manifestaciones culturales.

54 J. C. Rincón, op. cit., p. 145. Cursivas mías.

55 Ibid.

56 Ivi, p. 139. Esta tipología es construida por Spranger y se conforman como “esquemas generales de entendimiento de la conducta humana, capaces de dar sentido totalizador a la misma y de explicar, en lo concreto, las motivaciones de los actos singulares”, ivi, p. 140. Para Spranger hay seis tipos ideales: el hombre teórico, el hombre económico, el hombre estético, el hombre social, el hombre político y el hombre religioso.

Hemos dicho que la pedagogía es una Ciencia del Espíritu. Pues bien, en tres planos se manifiesta el espíritu (Spranger, 1946, 319-332; Roura-Parella, 1935, 15): el primero, el plano subjetivo o la vida humana, en cuanto sucesión de estructuras estudiadas por la psicología (psicología comprensiva que culminará, como hemos visto, en una tipología organizada en torno a seis formas de vida primarias); el segundo, el plano objetivo o el conjunto de bienes culturales producidos por el hombre a lo largo de su desarrollo histórico (bienes materiales y espirituales); y, el tercero, el plano normativo o el campo propio de la ética, ya que la cultura puede ser juzgada según valores morales que nos indican pautas de actuación (valores morales que podrán ser individuales o socioculturales). La misión de la pedagogía científica estriba, pues, en tomar una realidad cultural ya dada, históricamente heredada, y someterla a conceptos ordenadores que permitan adoptar posicionamientos valorativos y normas éticas de actuación (Spranger, 1949, 223-225; Iglesias, 2007, 300).<sup>57</sup>

Adicional a Spranger, encontramos que para Nohl la pedagogía era entendida como una “teoría comprensiva de la educación que deberá siempre contextualizarse históricamente, por lo que jamás podrá tener validez general”,<sup>58</sup> siendo la educación una cuestión cultural llena de sentido. Por su parte, *Pedagogía sistemática* de Flitner, postula una ciencia comprensiva que considera la circunstancia histórica. En cuanto a Litt, se debía “interpretar la educación a la luz de la cultura, pues de ella surgen las ideas y los valores en los que se va a educar”.<sup>59</sup> Los aspectos alusivos a la comprensión, el sentido y la relevancia de lo histórico y cultural son reiterativos en estos autores, dejando en claro su proveniencia posterior a las reflexiones de Dilthey, que hicieron posible, entonces, una ciencia o teoría comprensiva que interprete la educación desde lo histórico, y que fuera parte de las ciencias del espíritu, la pedagogía.

Cabe destacar que la pedagogía culturalista, “tuvo su máximo esplendor en el panorama pedagógico español hacia mediados del siglo XX”.<sup>60</sup> Pero si bien en Alemania fue importante, posteriormente sólo se posibilitó su acogida y desarrollo en España. Principalmente en autores como Juan Roura-Parella (1897-1983), filósofo y pedagogo español, quien estudió en Madrid pedagogía y psicología con Manuel B. Cossío. Posteriormente, en Barcelona se hizo discípulo de Joaquín Xirau, director de la *Revista de Psicología y Pedagogía*. Además, fue discípulo de Spranger en Alemania, durante los últimos años de la República de Weimar.

57 Ivi, p. 147.

58 Ivi, p. 148.

59 M. Beuchot, op. cit., p. 23.

60 J. C. Rincón, op. cit., p. 133.

Roura Parella se había acercado a Spranger para solicitarle permiso para acudir a su Seminario sobre ‘La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente’, para el que entre centenares de aspirantes sólo podían ser elegidos una treintena. Spranger le aceptó eximiéndole de toda prueba previa por su condición de extranjero, pero *sugiriéndole* que leyera a Dilthey y acotara aquellos pensamientos que generaran alguna resonancia en su espíritu, lo cual a la larga iba a determinar un cambio en su rumbo intelectual al descubrir el mundo de las ciencias del espíritu.<sup>61</sup>

Con tales influencias, Roura Parella concibió a la pedagogía como una ciencia del espíritu que debía comprender la educación y los valores espirituales que se realizan a partir de ella, esto desde la historicidad de los procesos vitales. Por las circunstancias de la Guerra Civil en España, no pudo continuar sus labores docentes y de traducción en Barcelona, pero emprende el exilio a México donde radica un tiempo para después irse a Estados Unidos donde permanecerá hasta su deceso. A Roura se le deben no sólo traducciones sino un gran impulso a las ideas de Dilthey y sus discípulos en los campos de la psicología y la pedagogía.

Para Roura-Parella, la teoría pedagógica transitó hasta antes de la posguerra por dos intentos de sistematización científica, uno apegado al modelo naturalista y otro normativo, haciendo necesaria un tercero que reconociera la vinculación educación-cultura-historia.

Los problemas que se plantearon después de la guerra en el dominio de la educación no podían resolverse con una mera pedagogía psicológica experimental ni con la pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica. Cada vez se vio con mayor claridad que los problemas educativos se hallan en conexión inseparable con la totalidad de la cultura y su movimiento; no solo con lo económico y lo político. El educador debe ver el proceso de la educación en la enorme complejidad de la cultura y en la situación social.<sup>62</sup>

La pedagogía como ciencia del espíritu abrevó, según este autor, del idealismo filosófico en los trabajos de Rickert, Dilthey y la fenomenología de Husserl, y fue desarrollada como sistema por Spranger, Litt y Kersch-

61 C. Vilanou, *La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)*, “Revista Historia de la educación”, n. 24, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2005, p. 465.

62 J. Roura-Parella, *Evolución de la teoría pedagógica [1944], Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona 2020, p. 103.

steiner. Como afirma Roura, “La pedagogía científica del espíritu elabora la realidad en las siguientes dimensiones: ideal de la educación, educabilidad, bienes de formación y comunidades educativas”.<sup>63</sup> Pero aún más, es en la cultura donde el individuo crece y se desarrolla. Sobre los bienes culturales, nos dice:

Los bienes culturales –arte, ciencia, economía moral, religión, derecho–, todos los bienes de la cultura han nacido del espíritu individual o colectivo. [...] El individuo se mueve en este mundo cultural de un pueblo, en un tiempo dado, respira esa atmósfera individual, crece en ese campo de fuerzas, y, primero de un modo inconsciente y luego de un modo consciente, acoge, toma, incorpora, vive los bienes culturales de su comunidad con o sin intervención de la ayuda pedagógica. Así los bienes culturales devienen bienes de formación, es decir, bienes capaces de crear cultura en otro espíritu. En la vivencia de los bienes de formación comprendemos los contenidos significativos de la vida. Estas objetivaciones del espíritu son el correlato del comprender (Dilthey).<sup>64</sup>

Los bienes culturales son elementos culturales que se erigen con sumo valor de manera que su transmisión es ineludible, alcanzando con ello el estatus de bienes de formación o, dicho de otra manera, valores necesarios de pasar de generación en generación en el contexto de cada pueblo. Pues “la vida del espíritu se transmite por tradición. Todo contenido espiritual lleva en sí la tendencia a su propagación. El saber *quiere* transmitirse [...] La educación propaga el organismo social, la cultura. Sin educación no sería posible la cultura.”<sup>65</sup>

Claramente para ese momento aún no se gestaba la tripartición del universo de la educación en formal, no formal e informal que viene a tomar lugar a finales de la década de los 60s del siglo XX, pero habidas cuentas de la complejidad con que se trataba a la educación en cada contexto y pensándola como un sistema cultural, es claro que no se pensaba sólo en la educación escolar, sino de forma más amplia. Esto es evidente al señalar la manera en que se establece la relación del individuo con su mundo cultural. Lo anterior hace comprensible, por ende, que la formación va más allá de la institución escolar, y que “el individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su pueblo y de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, de transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. La educación emerge de la cultura y vuelve a la cultura. Cultura y educación constituyen el lado objetivo y subje-

63 J. Roura-Parella, *Unidad de la pedagogía [1944]*, en *ivi*, p. 108.

64 J. Roura-Parella, *La educación viva [1935]*, en *ivi*, p. 116.

65 *Ivi*, p. 119.

tivo del mismo proceso vivo.”<sup>66</sup>

Para finalizar, pues, es importante reconocer la vinculación entre los autores aquí tratados, y esto puede hacerse con la siguiente cita: “todos los bienes culturales son un fruto del espíritu y que devienen bienes educativos. Además de seguir la filosofía histórico-cultural de Dilthey, Roura-Parella desarrolla la teoría de Spranger según la cual la cultura es una unidad viva: la energía de los bienes culturales (espíritu objetivo) se actualiza en el individuo (espíritu subjetivo), a la vez que actúa como espíritu normativo para orientar la educación”.<sup>67</sup> Hay una clara alusión al patrimonio (en tanto bienes culturales) que va de la mano de la educación en su inextricable relación con la cultura, y donde la pedagogía, pues, toma lugar como ciencia o estudio capaz de reconocer esa complejidad de relaciones y apostarle a la formación (*Bildung*) de los individuos partiendo de su contexto, cultura y pueblo.

### Conclusiones

A partir de la exposición de las formas en que se ha comprendido el patrimonio cultural en diferentes momentos históricos, ha sido evidente que corren en paralelo maneras de comprender a la educación, así como sus finalidades. En la medida en que a las manifestaciones culturales se les asigna un valor, sea del tipo que sea, éste se traduce ineludiblemente en un valor educativo (ya señalado por Spranger). Esto es, en algo que merece la pena transmitirse vía la educación puesto que ahí radica no sólo su conservación, sino también, en los términos actuales, su salvaguardia. En palabras de Roura, donde aparece la noción de patrimonio cultural:

Podría decirse que en el proceso de formación de la vida presta al individuo los materiales para construir su estructura interna y que en la realización de sí mismo el individuo devuelve a la vida lo que ésta le prestó. Pero la cultura presta a rédito, pues espera recoger los frutos de la maduración del hombre. Así se enriquece el *patrimonio cultural* asegurándose el movimiento progresivo de la corriente histórica.<sup>68</sup>

Siguiendo la pista del patrimonio podemos tener una historia de la educación que, a su vez, nos permite identificar su estrecha vinculación con la cultura y las finali-

dades que con respecto a ella ha vehiculizado. Esto en el marco de construcción de lo que actualmente se conoce como educación patrimonial y sobre todo de la relación de la pedagogía con el patrimonio que, lejos de ser un campo reciente o con sólo unas décadas de constitución, pueden encontrarse raíces profundas en planteamientos filosóficos de la educación y en un momento decisivo para la conformación de la pedagogía como ciencia.

No quiero dejar de reconocer que Valentina Cantón hizo un ejercicio fundamental de periodización del desarrollo de la educación patrimonial en México a partir de un seguimiento de la forma de comprender al patrimonio o los bienes culturales (o términos equivalentes) y sus implicaciones socioeducativas.<sup>69</sup> En su periodización, plantea que en el último momento que abarca las primeras dos décadas del siglo XXI, se trata del momento de emergencia y desarrollo la educación patrimonial como campo del quehacer educativo y la construcción de una pedagogía del patrimonio. Y al inicio de sus conclusiones señala: “La pedagogía y la educación han permanecido alejadas del discurso y el estudio del patrimonio cultural, así como de las estrategias para su transmisión. Apenas en años recientes se han generado trabajos e investigaciones basadas en categorías de análisis, conceptos y métodos de naturaleza pedagógica.”<sup>70</sup> Añadiendo más adelante: “La pedagogía del patrimonio en México tiende a exportar conceptos y estrategias provenientes de otros países, fundamentalmente de España, aun cuando la naturaleza de su problemática social, económica y cultural es diferente.”<sup>71</sup> El antecedente planteado aquí no está en el sentido de esta recuperación atemporal o acrítica, ni de extrapolación contextual, pues siendo consecuente con los propios planteamientos de la pedagogía científico-espiritual y la pedagogía culturalista, habría que atender siempre las condiciones históricas, sociales y culturales de cada pueblo, lo que aplica siempre cuando se trata sobre el patrimonio.

Finalmente, aunque se pueda situar a la “educación patrimonial” como término, ámbito, materia o campo emergente, encontramos pues con el desarrollo de este trabajo que se trata en todo caso de una concepción de la educación que se ha venido labrando desde hace mucho más tiempo y cuyos aspectos principales se han gestado a la par que la propia concepción del patrimonio.

66 Ivi, p. 118.

67 E. Colleldemont, J. Garcia, C.Vilanou, *Joan Roura Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio*, en J. Roura-Parella, *Textos fundamentales en el exilio*, op. cit., p. 41.

68 J. Roura-Parella, *Realización de sí mismo [1950]*, *Textos fundamentales en el exilio*, op. cit., p. 165. Cursivas mías.

69 V. Cantón, *Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización*, “Correo del Maestro”, n. 209, octubre 2013, pp. 30-46.

70 Ivi, p. 46.

71 Ibid.



La vinculación educación-patrimonio sólo es comprensible desde la de educación-cultura y, por ende, de los aspectos sociales e históricos de los pueblos o comunidades que las han hecho persistir vía la transmisión a través de las generaciones. La pedagogía culturalista, de raíz científico-espiritual, viene a colocarse como un antecedente, aun considerándose de talante filosófico, del tratamiento científico de la educación en su vinculación con los bienes culturales. Por lo tanto, a colocarse en una posible historia de lo que se ha nombrado actualmente como pedagogía patrimonial o del patrimonio.

### Bibliografía

Abbagnano, N., *Diccionario de filosofía*, 4ª ed., México, FCE, 2004.

Beuchot, M., *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

Bollnow, O., *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1987

Bonfil Batalla, G., en *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos 3. Pensamiento acerca del patrimonio cultural. Antología de textos*, CONACULTA, México, 2003, pp. 45-70.

Cantón, V. y O. J. González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa*, "Correo del Maestro", n. 161, octubre 2009, pp. 39-45.

Cantón Arjona, V., *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, "Correo del Maestro", n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>

Id., *Algunos elementos para la construcción de una caja de herramientas para la educación patrimonial. Actividades participativas*, "Correo del Maestro", n. 210, noviembre 2013, pp. 37-49.

Id., *Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización*, "Correo del Maestro", n. 209, octubre 2013, pp. 30-46.

Colleldemont, E., J. García, C. Vilanou, *Joan Roura Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio*, en J. Roura-Parella, *Textos fundamentales en el exilio, Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.

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

Id., *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1949.

- Id., *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1954.
- Id., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1965.
- Id., *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1968.
- Ímaz, E., *Prólogo del traductor*, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, FCE, México, 1944, pp. IX-XXVIII.
- Id., *Asedio a Dilthey*, El Colegio de México, México, 1945.
- Larroyo, F., *Historia general de la pedagogía*, 13ª ed., Porrúa, México, 1976.
- Llull, J., *Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural*, “Arte, Individuo y Sociedad”, n. 17, 2005, pp. 177-206.
- Luzuriaga, L., *La pedagogía contemporánea*, 8ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1966, p. 15.
- Macleán, M. J., *Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics*, “History and Theory”, Wesleyan University Press, v. 21, n. 3, 1982, pp. 347- 365.
- Rincón Verdera, J. C., *El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas*, “Revista Teoría de la educación”, v. 21, n. 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 131-164.
- Roura-Parella, J., *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1948.
- Id., *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.
- Salge, M., *Sobre el concepto de patrimonio cultural inmaterial*, “Baukara”, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina, núm. 5, Bogotá, mayo 2014, pp. 6-25.
- Schriewer J. y E. Keiner, *Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, v. 2, n. 3, enero-junio, COMIE, México, pp. 117-148.
- Spranger, E., *Cultura y educación (Parte temática)*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1948.
- Teixeira, S., *Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía*, “Estudios Pedagógicos”, v. XXXII, n. 2, Chile, 2006, pp. 133-165.
- Vilanou, C., *De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*, “Revista Portuguesa de Educação”, v. 14, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001.
- Id., *La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)*, “Revista Historia de la educación”, n. 24, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005, pp. 463-484.
- Wulf, C., *Teorías y conceptos de la ciencia de la educación*, en Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*, 2ª ed., Ediciones ABYA-YALA, Quito-Ecuador, 2002, pp. 61- 84.