



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 19, N° 2 (2025)

ISSN 1688-6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de
la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA HERMENÉUTICA

SOBRE EDUCAÇÃO E HERMENÊUTICA

ABOUT EDUCATION AND HERMENEUTICS

*Mauricio Beuchot*¹

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.19.2.1>

Resumen

En este artículo se intenta hacer un recorrido por la historia de la pedagogía para hacer ver la importancia que para ella puede tener la hermenéutica. De hecho, en la historia de la pedagogía, sobre todo en su forma de filosofía de la educación, se ha hecho la aplicación de la hermenéutica. Se añade la utilidad que tendría una hermenéutica vertebrada en la noción de analogía, esto es, una hermenéutica analógica.

Palabras clave: educación, hermenéutica.

Resumo

Este artigo busca traçar a história da pedagogia para destacar a importância da hermenêutica nesse contexto. De fato, a hermenêutica tem sido aplicada ao longo da história da pedagogia, particularmente em sua forma como filosofia da educação. O artigo explora ainda a utilidade potencial de uma hermenêutica estruturada em torno da noção de analogia —ou seja, uma hermenêutica analógica.

Palavras-chave: educação, hermenêutica.

Abstract

This article tries to make a journey through the history of education in order to show the importance that she may have hermeneutics. In fact, in the history of pedagogy, especially in its philosophy of education

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México.

has been the application of hermeneutics. Add the utility would have a vertebrate hermeneutics on the notion of analogy, that is, an analogical.

Keywords: education, hermeneutics.

Introducción

Hay en el ser humano una intencionalidad de muchos niveles. Es, en los orígenes, ontológica. Todo el ser del hombre se halla polarizado hacia objetos, tiende a salir, pero tiene que ser orientado para que llegue bien a sus objetos de destino. También es intencionalidad cognoscitiva y volitiva (tanto afectiva como voluntaria). Hay que aprovechar la riqueza de esa intencionalidad del hombre para encauzarla con la educación.

Esta intencionalidad la supieron ver autores como Franz Brentano que la transmitió a sus alumnos Sigmund Freud y Edmund Husserl. Esto ha seguido en la actualidad a través de la fenomenología y el existencialismo. Nosotros tenemos que rescatarla y potenciarla, para provecho de la filosofía de la educación. Trataremos de seguirla desde la Antigüedad y la Edad Media, con vistas a ser aprovechada en la actualidad mediante la hermenéutica.

En la Antigüedad

Encontramos ya la intencionalidad en cuanto base antropológica de la educación o pedagogía en Platón (Dilthey, 1957, p. 44). Él concibe al hombre como un ser intencional, sin darle ese nombre, el cual tiene que incorporar un *ethos*. La *paideia* es asimilación de un *ethos* en el hombre. Es la ética que surge de las leyes del Estado. Por eso la pedagogía está subordinada a la política (Davidson, 1911, pp. 61 y ss.).

Pero también lo está a la psicología o antropología (Dilthey, 1957, p. 45). El hombre es un ser intencional, con tres intencionalidades principales. Una es la del apetito, el de la vida afectiva y volitiva. Lo ideal es que lo que comienza como apetito sensible llegue a ser apetito inteligible o voluntad, esto es, que la voluntad se imponga sobre el solo apetito.

Platón, como es clasista, considera que esto se da de manera principal en la clase inferior, la de los trabajadores, que son como el estómago del Estado. Tienden a los placeres del cuerpo y por ello les compete cultivar la virtud de la templanza (Davidson, 1911, pp. 160 y ss.).

Otra intencionalidad es la de la agresión, que sirve para la defensa. Esta toca a los guerreros, que son como los brazos y las piernas de la sociedad o del Estado, los que le dan

protección y acción. Su virtud es la de la fortaleza, que incluye fuerza y valentía, es el ser esforzados. Es la clase media y tiene como educación la formación en esa virtud.

La tercera intencionalidad es la del intelecto. Esta se da en la clase más alta, que es la de los filósofos. Estos son los guías y legisladores, pues Platón tenía el ideal del filósofo-rey. El filósofo desarrolla el intelecto-razón, con la virtud de la prudencia o sabiduría. También procura, en cuanto legislador y juez, realizar la virtud de la justicia.

Por eso Platón modifica cosas de la educación tradicional. Acepta la educación anterior, gimnástica y musical, pues la primera fortalece el cuerpo y la segunda el alma, pero las cambia de intencionalidad. La gimnasia ha de ser para formar un cuerpo fuerte y un alma valerosa, pero no por la mera vanidad y la cultura atlética. También pide moderar el uso de la medicina. En cuanto a la música, ha de cultivarse, pero no en los tonos adormecedores y muelles, sino en los que aumenten el valor y ayuden a la contemplación. Solo permite la cítara y la lira (Dilthey, 1957, p. 47).

En cuanto a la poesía, la pone en tela de juicio. Limita el uso de las fábulas de los poetas, porque algunas son perniciosas e indignas, como las crueldades de Cronos y las luchas de los gigantes. Rechaza las obras teatrales porque se quedan en la imitación de cosas y acciones.

Limita también el empleo de las fábulas porque desea dar una base religiosa monoteísta. Por eso excluye a los grandes poetas de la etapa mítica, pues promovían el placer y el dolor más que las leyes. Solo el que había hecho algo por el Estado podía hacer poesía. Era una nueva poética. Asimismo, había que moderar la retórica, por la mala experiencia de los sofistas, grandes oradores, pero falsarios.

En cambio, la formación superior era la filosofía, que conducía las almas. Comienza con lo bello y lo bueno del cosmos; luego pasa a las relaciones matemáticas, para llegar a las ideas puras (Dilthey, 1957, p. 49). Así se pasa de la gramática, que es lo elemental, a la lógica o dialéctica, que es la que lleva a las ideas (*Carta VII*), con una moderación de la retórica, y se pasa a las matemáticas, que constan de aritmética, geometría y astronomía (con la moderación de la música), para llegar a la verdadera filosofía, que es la desembocadura de la dialéctica en la ontología o metafísica. Con ellas se conectan la psicología, la ética y la política.

De este modo, se ve que las ciencias encuentran una clasificación según la organización del desarrollo pedagógico, dentro del marco de la sociedad, que es el Estado, el cual regula tanto los contenidos como los procesos. Es la concepción de la educación como la formación del buen ciudadano, al servicio del Estado según sus virtudes y sus clases. Es la educación en la virtud o por medio de la virtud.

En Platón encontramos ya el cuadro completo de las virtudes: templanza, fortaleza y justicia, como virtudes morales; la prudencia, como virtud intelectual o teórica, pues es la sabiduría de Sócrates.

Aristóteles completa esta teoría de las virtudes (Davidson, 1911, pp. 183 y ss.). Ve la prudencia como intelectual, pero referida a la praxis. Pone el intelecto como hábito de los principios, la ciencia como hábito de las conclusiones y la sabiduría como participando del intelecto y de la ciencia, pues es el hábito de los primeros principios y de las conclusiones más elevadas (Dilthey, 1957, p. 53).

Para el Estagirita, como remembranza de Platón, en una perspectiva igualmente clasista y esclavista, es en cada hombre donde se encuentra esa triple intencionalidad, no ya en el Estado. Una es la del apetito concupiscible, que busca lo deleitable; otra es la del apetito irascible, que busca lo arduo o difícil, y otra es la del intelecto-razón.

De modo semejante a su maestro, asigna al apetito concupiscible la virtud de la templanza, que modera la satisfacción de las necesidades del cuerpo; al apetito irascible, la virtud de la fortaleza, que le da la perseverancia en lo arduo, y al intelecto-razón le asigna la justicia, del lado moral y la prudencia, como virtud mixta (dianoética y ética). Así, además de las virtudes éticas ya señaladas, pone otras virtudes dianoéticas o teóricas: el intelecto, la ciencia y la sabiduría. Y, en la razón práctica, la prudencia y la técnica o arte.

El intelecto es la captación de los principios, la ciencia es la obtención de conclusiones y la sabiduría es la obtención de conclusiones, a partir de los principios más elevados. La prudencia es la recta razón de lo agible u operable, la conducta, y el arte o técnica es la recta razón de lo factible o producible. La prudencia no tiene reglas, se aprende con el ejercicio y la imitación de modelos, y el arte sí da reglas de operación o procedimiento para hacer bien algo.

Vemos en Aristóteles, cómo se extiende la concepción de su maestro Platón como formación de virtudes. Virtudes prácticas o éticas, para asegurar la convivencia; virtudes teóricas o dianoéticas, para el sabio y virtudes de la razón práctica, para hacer el bien o para hacer bien una cosa.

El Estagirita ve la educación como formación de las virtudes en el alumno, tanto las éticas como las dianoéticas. Así como Platón enseñaba en la Academia, Aristóteles lo hacía en el Liceo (Dilthey, 1957, p. 54). Si Sócrates enseñaba en el ágora, estos ya enseñaban en escuelas. Habían nacido las escuelas filosóficas.

En la época helenista se llegó a cierta disgregación (Davidson, 1911, pp. 211 y ss.). Se tenía la *enkiclo-paideia*, de donde viene *enciclopedia*, que era lo que tenía que aprender el hombre común (Dilthey, 1957, pp. 55-57). Pero era un amasijo de cosas, a veces sin mucha coherencia y de manera mecánica o sin reflexión. Las principales escuelas filosóficas (estoicismo, epicureísmo, escepticismo y neoplatonismo) se disputaron la educación, con pocas variantes (Dilthey, 1957, p. 58). Para los estoicos, el bien era la virtud; para los epicúreos, el placer; para los escépticos, la abstención de la certeza; para los neoplatónicos, la contemplación mística. Y cada uno educaba para el fin que proponía a su sistema.

Los romanos fueron eclécticos e incorporaron muchos de los ideales griegos (Campillo Cuauhtli, 1969, pp. 83 y ss.; Weimer, 1961, pp. 12-20). A lo que estos llamaron *paideia*, ellos la llamaron *humanitas* (Dilthey, 1957, pp. 65-70). Era la educación o formación. Catón Mayor, Cicerón, Plinio, Quintiliano y otros adoptaron esta idea (Dilthey, 1957, pp. 73-75). También era formar al ciudadano, pero eran más prácticos, por eso buscaron el político-orador. Esto se conjuntaba, de alguna manera, en el jurista. También se requería el estudio de la historia, que, según Cicerón, era la maestra de la vida. Igualmente, hubo filosofía, más en la línea de los estoicos, para formar al hombre en un cosmopolitismo que después abrió el imperio romano (Dilthey, 1957, pp. 76-77).

En el propio imperio romano hubo escuelas dignas de ser tomadas como antecesoras de las universidades (Dilthey, 1957, pp. 90-92). Adriano abrió en Roma el Ateneo y después hubo otras escuelas notables, como la de Marco Aurelio y la de Diocleciano. Otra célebre fue la de Nápoles. Hubo también en Constantinopla, en África e incluso en Francia, como en Marsella.

Se enseñaba gramática, retórica, filosofía, derecho y medicina. Eran pagados por el Estado, de modo que pudieron estudiar los que no provenían de familias pudientes. Tenían el *trivium*, que era lo básico (de ahí viene *trivial* o fácil), constaba de gramática, dialéctica y retórica. El *cuadrivium* constaba de la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Su esquema ilustró a las escuelas medievales.

Época medieval

Luego vinieron las escuelas monacales y las escuelas palatinas. Escuelas monacales hubo en los monasterios principales y llegaron a ser muy connotadas, como la de Monte Casino, fundado por san Benito y de donde salió Pablo el Diácono (Dilthey, 1957, pp. 110-111). Otra fue la de Jarrow, donde enseñó san Beda el Venerable, uno de los mayores eruditos. Transmitían el *trivium* y el *cuadrivium* de los romanos, más algo de filosofía y teología. Tenían alumnos internos y externos (no clérigos) (Imperatore, 1965, p. 19). Escuela Palatina hubo desde Clodovico II (Dilthey, 1957, pp. 112-114). Era la *schola palatii*, en la corte francesa. Carlomagno (768-814, coronado emperador en el 800) le dio fortaleza y llevó a Pablo Diácono a su corte. También a Alcuino y a otros. Alcuino fue el organizador de la enseñanza, que era el *trivium* y el *cuadrivium* de los romanos, con algo de filosofía y teología.

Lo mismo se enseñaba en las escuelas catedralicias, que fueron los antecedentes de las universidades. Además del *trivium* y el *cuadrivium*, enseñaban teología o Biblia (*sacra pagina*). Allí surgió la imagen del *scholasticus* (Dilthey, 1957, p. 115). Él podía otorgar los títulos. Había alumnos internos y externos. Hubo algunas célebres, como la de Canterbury, la de Chartres y la de París (Imperatore, 1965, p. 20).

Las escuelas catedralicias o claustrales admitieron no solo clérigos, sino también laicos o externos. Su crecimiento dio origen a las universidades, que constaban de escuelas o facultades. Las universidades nacieron en Bolonia, Salerno y París (Dilthey, 1957, p. 128). Eran centros de intercambio cultural. Dada la escasez de manuscritos, daban la enseñanza oral, que fue muy importante. *Universitas* era lo mismo que gremio o corporación. Había de artesanos y también hubo de maestros y estudiantes, que fue la universidad (Imperatore, 1965, p. 23). Hubo universidades *ex consuetudine*, como la de Oxford, sin carta de fundación. Otras las fundaba el

Papa, como Cambridge, Pisa y Heidelberg. Otras fundadas por los reyes, como la de Salamanca (hacia 1215). Y otras tanto por el papa como por el rey, por ejemplo, Florencia, Praga y Viena (Imperatore, 1965, p. 25).

Frente al judaísmo y el islam, trataban de sintetizar la cultura cristiana. También tenía que fundamentarla racionalmente. Coincide con la aspiración papal de hacer de Roma el centro cultural del mundo. Aspiraban a reunir la cultura clásica y la teología cristiana (Dilthey, 1957, p. 129).

Se recuperaron poco a poco las obras de Aristóteles. Se comenzó por traducciones del árabe hechas en España e Italia, y otros lo culminaron, como Guillermo de Moerbeke. Entre los comentaristas del Estagirita estuvieron Abelardo y, sobre todo, san Alberto y santo Tomás (Dilthey, 1957, pp. 130-131).

En el siglo XI, Salerno se distinguió por su escuela de medicina. Por el mismo tiempo, Bolonia con su escuela de leyes. La Universidad de París, modelo y centro de todas, surgió a partir de la escuela de la catedral de Notre Dame y tiene colegios célebres, como el de la Sorbona y Monteagudo.

Los maestros formaron corporaciones gremiales y así surgió la universidad, que era la reunión de maestros y alumnos (*universitas magistrorum et scholarium*). Los maestros enseñaban y el maestrescuela daba la *licentia docendi* o licencia para enseñar (Dilthey, 1957, p. 132).

En el siglo XIII, la universidad llegó a una gran organización y tuvo varias corporaciones autónomas. Además de la facultad de artes o filosofía (con el *trivium* y el *cuadrivium*), estaban las facultades de teología, derecho y medicina (Dilthey, 1957, p. 132).

Solían tener un rector en común, dos cancilleres y la protección del papa. Cada colegio o facultad tenía un decano (Imperatore, 1965, p. 26). Poco a poco se fue secularizando, como se ve con el rey Felipe el Hermoso. La universidad parisina reconocía y regía los colegios. Luego se fundaron universidades en Alemania, Inglaterra y España (Dilthey, 1957, pp. 133-134).

Se daba el bachillerato, la licencia, la maestría y el doctorado. Las dos últimas permitían acceder a la enseñanza universitaria. En París el doctorado requería 14 años de estudio y 35 de

edad. Tenían lecciones, repeticiones y disputaciones. Eso indicaba el diálogo entre maestros y alumnos (Imperatore, 1965, p. 26).

La intencionalidad del hombre, el objeto de la educación

Así pues, la intencionalidad del ser humano ha sido lo que la educación tiene que encauzar. Esa intencionalidad se da sobre todo al nivel cognoscitivo y al nivel volitivo (que incluye la afectividad). Se educa la intencionalidad cognoscitiva con el estudio de las artes y ciencias; se educa la intencionalidad volitivo-afectiva con la ética, que era una forma de incluir la psicología. En efecto, muchos aspectos o elementos de la orientación psicológica los encontramos en la ética o filosofía moral. Pero también, y sobre todo, la educación de la intencionalidad cognoscitiva se nos muestra en el cultivo de las artes y ciencias, que corresponden a las facultades del hombre. Y tenían que ser interpretadas en el ser humano, respondían a una antropología filosófica o filosofía del hombre y se basaban en ella (Beuchot, 2009a).

Efectivamente, la educación es un objeto de la hermenéutica, sobre todo la historia de la educación. Hemos visto aquí cómo en la historia de la educación de la época antigua y la medieval se fue gestando lo que ahora conocemos como universidad. En este proceso encontramos la presencia y el perfilarse de ciertas materias del lenguaje y otras reales. Las que tienen que ver con el lenguaje son la gramática, la lógica y la retórica. Las que tienen que ver con la realidad son la matemática, la física, la astronomía y la música. Después se añadieron la filosofía, la teología, el derecho y la medicina. Y es que la filosofía abarcaba esos aspectos, pero se le añadieron la metafísica u ontología y la ética junto con la política. En la Edad Media, esas materias se veían en teología, pero poco a poco fueron quedando para la filosofía. La teología estaba aparte, como otra facultad, lo mismo que pasó con el derecho y la medicina.

La filosofía tenía una carga interpretativa muy fuerte. No solamente de interpretar, sino de enjuiciar. No en balde el *Peri hermeneias* de Aristóteles se traducía como *Del juicio*.² Es como la facultad de juzgar, de la que hablaría Kant en la *Crítica del juicio*, pero aquí entendida más en el ámbito ético-político que en el estético. Sin embargo, había la misma consideración

² O «de la expresión», pero no «de la interpretación», cf. Ferraris, 2002, p. 14.

de que no siempre se obtiene un juicio determinante, sino las más de las veces un juicio reflexionante, el cual no tiene la precisión del anterior. Por eso Hannah Arendt la comparaba a la *phrónesis* aristotélica, la cual era la virtud del buen juicio, de la moderación, del equilibrio, de la proporción o analogía.

El juicio prudencial es el que trata de formar la educación, tanto en su idea de *paideia* griega como en su idea de *humanitas* romana y de *universitas* medieval. Porque, no lo olvidemos, la universidad es un invento medieval y es la idea de que allí se puede dar el juicio que responda a una *quaestio* o cuestión o pregunta, a un problema. Por eso tenían el ejercicio de las *quaestiones disputatae* o cuestiones disputadas y las *quaestiones quodlibetales* o cuestiones de tema misceláneo, en las que podían ventilarse los problemas más elevados de ontología o los problemas más acuciantes de política. Siempre bajo la idea de que la educación, en este caso de la universidad, ha de conducir a la madurez de juicio, debe capacitar para emitir un juicio prudente y, además, argumentarlo.

Por eso la parte principal de la prudencia era la deliberación, la cual era también una parte importante de la retórica, precisamente aquella en la que se sopesaban los pros y los contras de la decisión, y buscaba argumentos con los cuales apoyarlos (Arenas-Dolz, 2004, pp. 625 y ss.). En todo ello se ejercía la hermenéutica, la interpretación judicial y era una hermenéutica analógica, porque la analogía es proporción y la proporción es equilibrio y adecuación. Con eso se excluía de la educación la hermenéutica unívoca que pretendería formar personas con juicios cerrados y obtusos. También se excluía la hermenéutica equívoca, que no alcanzaría ni para formar el juicio en su sentido más amplio. En cambio, una hermenéutica analógica, centrada en la proporción, daría la suficiente elasticidad como para evitar el juicio puramente unívoco, intransigente y duro, así como el juicio puramente equívoco, que no llega a nada. Y, además, conectaba con la argumentación, al menos retórica, con la cual basta para apoyar la tesis que uno sostiene.

Se trataba, pues, de una educación que consistía en la formación del juicio y de un juicio equilibrado, proporcional, a la vez abierto y riguroso, medido y sagaz, que es el que podía orientar en la vida moral y política. Por eso la universidad, y tal es el valor que se daba a la filosofía, era un organismo de consulta para la sociedad o, más bien, un organismo de juicio, de

interpretación, de *hermeneia*. Y para dar un juicio ponderado, se requiere una hermenéutica analógica (Beuchot, 2009b, pp. 77 y ss.). Con ella se podrá guardar el carácter judicativo prudencial de la educación y su carácter argumentativo dentro de la argumentación retórica.

Y en ello consistía lo más granado y central de la educación en la formación de la capacidad de juicio y, por lo mismo, de deliberación en la persona. Por eso en los griegos y romanos la retórica tuvo una función tan importante, porque formaba para deliberar, y en ese mismo ejercicio de deliberación se estructuraba la *phrónesis* o prudencia. Esto también se dio en los medievales, que consideraban la deliberación como formación para la libertad, pues algunos, como Tomás de Aquino, colocaban el acto libre en la deliberación o en el juicio resultante de ella (el consejo o decisión) más que en la misma acción, pues muchas veces lo que se decidía no se podía poner por obra. Es siempre el ideal de formar el juicio, la deliberación, la prudencia o discreción. En ello se centraba la educación y, por lo tanto, el cometido o finalidad de la pedagogía.

Así, lo que la pedagogía hace es algo que ya ha sido visto desde antiguo, a saber, orientar, guiar y encauzar la intencionalidad que tiene el hombre. No impone ni deja al azar, dirige y acompaña esa fuerza que viene del propio ser humano, su intencionalidad, tanto cognoscitiva como volitiva. En eso consiste educar, lo cual es aprovechar ese impulso potencial que viene desde el ser humano y disciplinarlo.

Conclusión

Hemos visto, pues, cómo la historia temprana de la educación, sobre todo la de la educación superior, nos muestra que se trata de encauzar la misma intencionalidad del hombre, que es tanto cognoscitiva como volitivo-afectiva. La educación del conocimiento se hacía por las virtudes dianoéticas o intelectuales; la de la voluntad-afecto por las virtudes éticas o prácticas. Principalmente, se buscaba la *phrónesis* o prudencia, la virtud más necesaria (Beuchot, 2007). Ella era la que daba, sobre todo en la vida práctica o moral, la formación. No en balde había trabajos que comparaban la prudencia con la lógica, porque era considerada como una especie de lógica personalizada, y que comparaban la prudencia con la técnica o el arte, pues siempre había un elemento intuitivo. Era la sabiduría de lo concreto y circunstanciado, esto es, en

contexto, una razón contextual, que es en la que necesitamos formar ahora, después de tanto tiempo de razón abstracta, sin sentido del contexto (como fue la del positivismo).

Esto daba a la universidad un carácter de consejera de la sociedad. El consejo o juicio prudencial era el resultado práctico de toda la formación teórica, la cual tenía que mostrarse contundente en los resultados prácticos. Por eso es importante volver a la educación como formación del juicio, porque es lo que más se necesita en nuestras universidades. Allí se concentra la masa crítica, y crítica viene de *krinein*, que precisamente significa ‘juzgar’. Por ello es relevante la hermenéutica, ya que la *hermeneia* era la teoría del juicio, del acto interpretativo, por el cual se esclarecía lo que ocurría en la política. La universidad, pues, era la conciencia de la sociedad en cuestión.

En todo caso, una razón contextual, es lo que necesitamos ahora, después de que hemos padecido una razón sin contexto, abstracta, positivista. De hecho, los positivismos nos han encerrado en una razón unívoca; y necesitamos salir a una razón diferente, pero no a una razón equívoca, como la que se ve en la posmodernidad, que igualmente pierde y diluye, sino a una razón analógica, que, a diferencia de la razón unívoca positivista, tenga sentido del contexto, pero que, a diferencia de la razón equívoca posmoderna, no nos hunda en el vacío. Estamos, pues, con esa posibilidad de dar una educación significativa. Esta es nuestra justificación de cara al futuro.

Referencias

- Arenas-Dolz, F. (2004). Retorética. Actualidad de la hermenéutica analógico-crítica. En I. Murillo (Coord.), *Filosofía práctica y persona humana*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Beuchot, M. (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2009a). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Universidad Privada del Norte; Plaza y Valdés Editores.
- Beuchot, M. (2009b). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* (4a. ed.). Universidad Autónoma de México-Itaca.
- Campillo Cuauhtli, H. (1969). *Manual de historia de la educación* (10a. ed.). Fernández Editores.
- Davidson, Th. (1911). *La educación del pueblo griego*. Ediciones de La Lectura.
- Dilthey, W. (1957). *Historia de la pedagogía* (5a. ed.). Losada.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. Siglo XXI.
- Imperatore, L. E. (1965). *La educación en la Edad Media*. Huemul.

Weimer, H. (1961). *Historia de la pedagogía*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.