

LAS REVISTAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE
BARCELONA: *REVISTA DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA*
(1933-1937) Y *PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS* (1958-1984).
UNA CONTRIBUCIÓN AL DEBATE PEDAGÓGICO
CONTEMPORÁNEO*

UNIVERSITY OF BARCELONA EDUCATION JOURNALS: *REVISTA DE PSICOLOGIA
I PEDAGOGIA* (1933-1937) AND *PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS* (1958-1984).
A CONTRIBUTION TO CONTEMPORARY EDUCATIONAL DEBATE

Conrad Vilanou Torrano^a, Enric Prats Gil^b e Isabel Vilafranca Manguán^c

Resumen: En este artículo se presenta una breve descripción de las dos revistas pedagógicas más significativas que promovió en el siglo pasado la Universidad de Barcelona. Nos referimos a la *Revista de Psicología i Pedagogia* (1933-1937) que codirigieron Emilio Mira y Joaquín Xirau, dos intelectuales que respondían a perfiles diferenciados. Sin embargo, ambos fueron los responsables de una revista que sin negar la viabilidad de los trabajos experimentales (línea de trabajo de Mira) abrió las puertas a la recepción de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Dilthey, Spranger). Después de la Guerra Civil (1936-1939), el profesor Juan Tusquets –abanderado de la pedagogía comparada en España– fundó la revista *Perspectivas Pedagógicas* (1958-1984) cuando la Guerra Fría estaba en su punto más álgido. Finalmente, y coincidiendo con la caída del muro de Berlín (1989), inició su singladura la revista *Temps d'Educació*, cuya trayectoria, enmarcada en el paradigma de las ciencias de la educación, ha adquirido últimamente una orientación pragmático-social, tal como corresponde a unos tiempos críticos, postideológicos y posmodernos.

^a Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

E-mail: cvilanou@ub.edu

^b Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

^c Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.



Palabras clave: Universidad de Barcelona, *Revista de Psicología i Pedagogia, Perspectivas Pedagógicas, Temps d'Educació*, revistas educativas.

Abstract: This article provides a brief description of the two most significant educational journals that were promoted by the University of Barcelona in the last century. We are referring to the *Revista de Psicología i Pedagogia* (1933-37) that was co-directed by Emilio Mira and Joaquín Xirau, two intellectuals with most distinct profiles. However, both were in charge of a journal that without denying the feasibility of experimental works (Mira's line of work), it opened the doors to embracing a pedagogy of the sciences of the spirit (Dilthey, Spranger). After the Civil War (1936-1939), Professor Juan Tusquets –who was an advocate for comparative pedagogy in Spain– founded the journal *Perspectivas Pedagógicas* (1958-84) when the Cold War was at its peak. Finally, and at the same time as the fall of the Berlin Wall (1989), the journal *Temps d'Educació* began its journey, whose course set in the paradigm of educational sciences, has recently acquired a pragmatic and social approach, as should be expected in these critical, post-ideological and post-modern times.

Keywords: University of Barcelona, *Revista de Psicología i Pedagogia, Perspectivas Pedagógicas, Temps d'Educació*, educational journals.

1. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que la proximidad geográfica entre Valencia y Barcelona debería ser un acicate para mantener relaciones fluidas a nivel no solo cultural, sino también pedagógico. A menudo los medios de comunicación reclaman la necesidad de un corredor mediterráneo que ha de facilitar la exportación de los productos españoles a Europa, a fin de acortar el viaje por vía férrea –alrededor de cuatro horas de duración– entre ambas capitales. Es obvio, empero, que a pesar de las dificultades de transporte existen razones de diversa índole que aconsejan que Valencia y Barcelona no vivan de espaldas una de la otra y así nos congratulamos de poder participar con nuestra modesta contribución a festejar un acontecimiento importante: que la revista *Edetania*, que edita la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, alcanza los cincuenta números.

Los que suscriben este trabajo –director y jefe de redacción, respectivamente, de la revista *Temps d'Educació*, que promueve desde el año 1989 la Universidad de Barcelona– nos alegramos de que otra publicación hermana haya alcanzado esta longevidad en el tiempo, cosa no siempre fácil cuando se trata de revistas universitarias. Naturalmente, este trabajo no podría haberse realizado sin el concurso y la ayuda de la profesora Isabel Vilafranca, especialista en el campo de la Pedagogía Internacional y líder de un proyecto



de investigación sobre el pensamiento pedagógico y los discursos educativos en la construcción europea, financiado por el programa Recercaixa.

Bien mirado, las relaciones pedagógicas entre Barcelona y Valencia (o viceversa) han mantenido un cierto tono a lo largo de la historia. Recordamos, por ejemplo, la entrañable amistad que se estableció entre Ricardo Marín Ibáñez –catedrático de Pedagogía de la Universidad de Valencia– con Alejandro Sanvisens Marfull, que ocupaba la misma responsabilidad en la Universidad de Barcelona. Además de un pasado paralelo –Ricardo Marín estuvo vinculado a la Universidad Laboral de Cheste y Sanvisens a la de Tarragona– compartían un ideario humanístico y personalista muy cercano, si bien se conocieron en una situación tensa y difícil, cuando ambos opositaron a una misma plaza universitaria. Eran hombres formados a la antigua usanza, con una sólida formación filosófica, que supieron llevar con éxito al campo de la pedagogía sus grandes intuiciones intelectuales, en unos momentos –la España de los años sesenta– en que se reclamaba una modernización de las bases teóricas de la educación con el trasfondo de la Ley General de Educación (1970). No en balde, el profesor Ricardo Marín participó con un erudito y cálido trabajo en el libro de homenaje dedicado al Dr. Sanvisens por sus amigos y discípulos (Marín Ibáñez, 2005).

2. LA REVISTA DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA (1933-1937)

Entrando en el tema que nos ocupa, y al margen de *Temps d'Educació*, debemos citar dos revistas pedagógicas que corresponden a etapas distintas de la historia de España. En concreto, nos referimos a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, que vio la luz durante los años de la Segunda República, entre 1933 y 1937, y a la revista *Perspectives Pedagògiques* (1958-1984), ambas vinculadas a la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en periodos bien contrastados de nuestra época reciente. En ambos casos se trata de publicaciones especializadas de carácter generalista, aunque la segunda de ellas destaca por su dimensión comparativa. Vayamos, pues, por partes.

Con relación a la *Revista de Psicologia i Pedagogia* podemos señalar que fue dirigida por Emilio Mira y Joaquín Xirau, psicólogo el primero, filósofo el segundo, si bien los dos estaban interesados en las cuestiones pedagógicas (Vilanou, 1998; Vilanou, 2001). En realidad, esta revista apareció como portavoz del Instituto Psicotécnico de la Generalidad de Cataluña y del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. De alguna manera, esta publicación –de la que únicamente se editaron 17 números por causa de la Guerra Civil (1936-1939)– continuaba la línea iniciada por los *Annals de l'Institut d'Orientació Professional* (1920-1923) y los *Anales de la Sección de Orientación de la Escuela de Trabajo* (1928-1930). El papel renovador que ejerció en Madrid la *Re-*



vista de Pedagogía, iniciada en 1922 y que dirigía Lorenzo Luzuriaga, fue completado, desde Barcelona, por la *Revista de Psicología i Pedagogia*, que –como su nombre indica– deseaba conjugar la dimensión práctica de la tradición psicopedagógica, aplicada sobre todo al mundo escolar y laboral, y la reflexión filosófico-pedagógica. Si Mira se encargaba de las cuestiones psicológicas con una marcada orientación psicotécnica, Xirau era el responsable de las relativas a la filosofía de la educación, en un momento de profunda crisis en toda Europa en que la pedagogía experimental compartía su protagonismo con la pedagogía de las ciencias del espíritu.

Recordemos que a finales del siglo XIX la Pedagogía todavía no había abandonado la tutela del paradigma herbartiano que vivió una época dorada durante el Segundo Imperio alemán (1870-1918). Desde un enfoque racional, los neoherbartianos como Stoy y Rein tuvieron un éxito inusitado y las enciclopedias pedagógicas de esta índole inundaban las bibliotecas de todo el mundo. Sin embargo, y después de la derrota de los imperios centrales europeos en 1918, se produjo un retroceso de la pedagogía herbartiana que fomentaba la instrucción y que autores como Otto Willmann habían situado bajo la esfera católica, ampliando el marco psicológico y ético planteado por Herbart. Fue entonces cuando, gracias al impulso del positivismo y del evolucionismo, se comenzó a hablar de la *ciencia de la educación*, nomenclatura que reportó un nuevo perfil para una pedagogía que se alejaba, cada vez más, de su originaria ascendencia filosófica y, por ende, de los métodos reflexivos y racionales. Con todo, recordemos que en las universidades alemanas se mantenían los cursos –como los que profesaba Eduard Spranger en la Universidad de Berlín– sobre la fundamentación filosófica de la Pedagogía, que adquiriría, además, una estructura sistemática sobre una base histórico-culturalista que tampoco olvidaba la psicología entendida como formas de vida (*Lebensformen*) (Spranger, 1935a).

De hecho, en las páginas de la *Revista de Psicología i Pedagogia* se refleja –y aquí seguimos los artículos publicados por Juan Roura-Parella– la existencia de tres líneas en el panorama pedagógico. En efecto, se puede hablar de una pedagogía entendida a modo de ciencia empírica y experimental (Wundt, Meumann, Fechner, Lay); de una pedagogía considerada como ciencia normativa fomentada por el neokantismo (Natorp), que apelaba a la lógica, la ética y la estética como base de una psicología que debía dar fundamento a la pedagogía, y finalmente, de una pedagogía como ciencia del espíritu (Dilthey, Spranger, Flitner), que pretendía superar la antinomia entre la pedagogía experimental y la pedagogía normativa.

Parece claro que estas tres maneras de enfocar la educación pueden representar los tres momentos de la dialéctica hegeliana: a la afirmación de la pedagogía científico-natural, positiva, empírica y experimental, le seguía una especie de negación por medio de la pedagogía normativa, representada por la escuela neokantiana de Natorp, quien destacaba el papel de la educación de la voluntad como pieza clave de la Pedagogía So-



cial. Y en tercer lugar, y a manera de síntesis entre ambas posiciones, surgía la Pedagogía como ciencia del espíritu, que integra y armoniza las dos tendencias anteriores. De este modo, la pedagogía como ciencia del espíritu congutina el naturalismo positivista y la consideración metafísica, lo real y lo ideal, lo empírico y lo normativo, lo que es y lo que ha de ser. Lógicamente, la pedagogía entendida como ciencia del espíritu aspira a ser una pedagogía unitaria que recuerda los principios de la psicología de la Gestalt, siempre cercana a las ciencias del espíritu.

De acuerdo con tal planteamiento, se consideraba que la pedagogía empírico-experimental y la pedagogía normativa solo captan aspectos particulares del fenómeno educativo. Mientras que a la pedagogía empírico-experimental se le escapan las cuestiones relativas a las normas pedagógicas, la pedagogía normativa –al especular teóricamente sobre los objetivos de la educación– carece del realismo necesario para resolver los problemas prácticos. Se trataba, pues, de un intento por sistematizar la pedagogía desde la perspectiva de las ciencias del espíritu, tal como defendió Wilhelm Flitner (1935) que, después de definir la Pedagogía como la ciencia pragmática del espíritu, analiza las categorías pedagógicas fundamentales sin perder contacto con la vida real, pero en un sentido diferente al que proponían las ciencias experimentales. En último término, la pedagogía no solo es una ciencia que apela a la explicación de los hechos empíricos, obtenidos experimentalmente, sino que también ha de recurrir a la vivencia, ya que la vida no se circunscribe únicamente al ámbito biológico, habida cuenta de que posee también una dimensión espiritual, con lo que las ciencias experimentales se complementan con las espirituales, que –de conformidad con Dilthey– destacan la importancia de la comprensión.

Según la pedagogía científico-espiritual, la institucionalización de la disciplina solo podía venir de la vida, de las exigencias de una vida espiritual que se diluye ante las pretensiones dominadoras del mecanicismo positivista y del pesimismo del existencialismo heideggeriano. Bajo su influencia, Roura-Parella dirá que no es suficiente una psicopedagogía experimental, ni tampoco tenemos bastante con una pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica. De ahí la importancia que tuvo su curso «La educación viva» profesado, en el verano de 1934, en la Universidad Internacional de Santander, ya que en él que puso de manifiesto que todos los bienes culturales son fruto del espíritu. Además de seguir la filosofía 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 las creaciones de cada persona pasan a formar parte del conjunto del espíritu objetivo.

Si las cosas son así, cada saber sectorial –entre los que hay que contabilizar la pedagogía– constituye una rama de aquel tronco común que es la cultura que da sentido al mundo espiritual. Así pues, el individuo –que es el espíritu subjetivo– entra en relación



con el espíritu objetivo, presentado como el conjunto de las creaciones culturales e históricas. De esta manera, el ser humano va más allá del mundo abstracto de la ciencia natural para participar de un mundo espiritual superior (el espíritu objetivo) que configura y determina los ideales de la formación humana (el espíritu normativo) porque la pedagogía no puede renunciar a establecer normas ya que, en el fondo, es siempre el espíritu quien educa. En último término, el espíritu subjetivo, el objetivo y el normativo se condicionan mutua y recíprocamente:

El espíritu objetivo es el que nos desarrolla, el que nos educa. El espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y se convierte en espíritu subjetivo. 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 subjetivo del mismo proceso vivo. De este modo se cierra el proceso vital del espíritu (Roura-Parella, 1935: 9).

Pero que nadie piense que este lenguaje filosófico daba la espalda a los problemas escolares cotidianos. Roura-Parella tradujo la obra de Spranger *Las ciencias del espíritu y la escuela* (Spranger, 1935b), con un estudio preliminar sobre “La pedagogía de Eduardo Spranger” que antes había visto la luz en las páginas de la *Revista de Psicología i Pedagogia* (Roura-Parella, 1933). En última instancia, se defendía una pedagogía en conexión con la totalidad de la vida, globalmente considerada. Por tanto, educar es vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva según la esencia creadora del espíritu. Despertar y formar una vida espiritual es la misión del educador, por lo que la pedagogía adquiere la condición de una ciencia del espíritu, ya que el hombre –como ser espiritual– habita en un mundo espiritual, lleno de significaciones, que no es menos real que el orgánico y natural. Al cabo, la función de la educación se sitúa –al ser una mediación– entre la vida y el espíritu, una tradición pedagógica –o si se quiere, una narrativa pedagógica– que en España se prolongó, a pesar de la reticencia del franquismo por este tipo de filosofía de la educación, hasta los años setenta. Si no fuera así no se entendería la publicación en 1972 del *Manual de Pedagogía General* de Wilhelm Flitner, cuya primera edición data de 1950.

Pues bien, todo indica que Emilio Mira –de talante experimentalista, formado en el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina que dirigía Augusto Pi Suñer– no debía ver con buenos ojos la filosofía de la educación de Roura-Parella, la cual vislumbraba como una simple digresión idealista que se alejaba del proceder de la ciencia empírico-experimental. Probablemente, tampoco estaba de acuerdo con su propuesta de conciliar la dimensión metafísica de la educación con la empírico-experimental, al amparo de



unas ciencias del espíritu interesadas en comprender la vida humana desde una perspectiva hermenéutica. Al margen de estas consideraciones, parece que las dos concepciones pedagógicas –la espiritualista de Roura-Parella y la experimentalista de Emilio Mira– estaban abocadas a convivir en el seno de la *Revista de Psicología i Pedagogia* (1933-1937), que propició una pedagogía que, sin renunciar a los trabajos experimentales de corte psicopedagógico, muy en boga en aquellos momentos al socaire de la psicotecnia y la orientación profesional, permanecía abierta a la esfera de los valores derivados de los bienes culturales, lo cual confería a la pedagogía científico-espiritual una dimensión axiológica en sintonía con la filosofía de Max Scheler. Al fin y al cabo, valores es lo que necesitaba una sociedad republicana, plural y democrática que se presentaba como un auténtico revulsivo ideológico que, finalmente, no pudo cuajar. Del mismo modo que la Segunda República (1931-1939) procuró erigir escuelas a fin de paliar los índices de analfabetismo y absentismo escolar, no es menos verdad que también reclamaba valores e ideales connotados espiritual y culturalmente, por lo que recurrió a las ciencias del espíritu. Tampoco es fortuito, por ejemplo, que Malaparte insistiese en la idea de que Europa estaba enferma y que el hombre europeo, en medio de tantos conflictos bélicos, estaba cerca de la animalidad (Malaparte, 2016: 79, 119). Esto equivale a decir que, según Malaparte, la crisis de Europa es la crisis del cristianismo (2016: 385), por lo que las ciencias del espíritu representaban una especie de continuidad con la Europa cristiana que –vía hegeliana– se había convertido en espíritu.

Huelga decir que la pedagogía de las ciencias del espíritu favoreció la irrupción –junto a la visión internacionalista, el “espíritu de Ginebra”, siempre tan cerca de Barcelona a través de Pedro Rosselló– de la Pedagogía Comparada. En las páginas de la *Revista de Psicología i Pedagogia* Rosselló publicó algunos artículos, uno de los cuales estaba referido a la pedagogía comparada que empezaba por entonces su singladura (Rosselló, 1936). En aquel contexto histórico –cuando el totalitarismo dominaba el ambiente político europeo– la Unión Soviética aparecía con sus planes quinquenales y su modelo de escuela única como una alternativa a la instrumentalización pedagógica en manos de los regímenes totalitarios. Es cierto que hubo autores como Malaparte (2015) que se percataron de que el régimen soviético no era nada más que una manifestación de la modernidad, con su exaltación de la técnica, del progreso y del ateísmo. De alguna manera, la evolución del régimen soviético, después de su derrota en la guerra ruso-polaca (1919-1921), confirmaba la crisis global del continente europeo, abocado a un segundo conflicto bélico de gran magnitud que demostraba la crisis que Europa vivía desde la Gran Guerra.

Hemos de añadir que fue entonces cuando el viaje pedagógico a la Unión Soviética –uno de los primeros en desplazarse hasta allí fue Fernando de los Ríos, posterior ministro de Instrucción Pública de la Segunda República– concitó la atención de los intelectuales europeos y americanos, deseosos de conocer de cerca el sistema educativo



y cultural soviético, que contaba con una figura paradigmática como Anatoli Vasílievich Lunacharski, comisario del pueblo para la Instrucción Pública y las Bellas Artes, al parecer una persona “incapaz de hacer el mal”, pero que tuvo que doblegarse ante Lenin (Tsvietáieva, 2015: 98). También Malaparte (2016) nos ha dejado un retrato amable de la figura de Lunacharski, que en 1920 reclamó una cierta autonomía del Prolet-kult en el seno del Comisariado del Pueblo para la Instrucción pública. La respuesta de Lenin no se hizo esperar, lo cual provocó fricciones hasta el punto de que Lunacharski tuvo que rectificar y aceptar el criterio leninista (Sánchez Vázquez, 1975, II: 222).

Pese a todo, y sin desdeñar los esfuerzos que la revolución soviética llevó a cabo para la defensa del patrimonio y la difusión del arte entre las clases populares –hasta entonces fuera de los circuitos culturales–, así como la extensión de la alfabetización, para la cual no regateó medios recurriendo al uso de la radio, la verdad es que los visitantes de la nueva Rusia no siempre regresaban satisfechos de aquella experiencia. No en balde, Joaquín Xirau y Emilio Mira –los dos codirectores de la *Revista de Psicología i Pedagogia*, que fueron acompañados por Roura-Parella– visitaron Moscú en 1931, con ocasión de la VII conferencia psicotécnica relativa a la organización científica del trabajo. Igualmente no es superfluo resaltar que la educación activa y, especialmente, la escuela del trabajo (*Arbeitsbildung*) alentada por Kerschensteiner, poseía un gran predicamento durante los años de entreguerras. Está claro que las impresiones de los codirectores no podían coincidir, aunque ambos participaban de un ideario político progresista de carácter socialista que, a la larga, adquirió tintes comunistas en el pensamiento de Mira, quien saludaba con entusiasmo a comienzos de los años treinta del siglo pasado la marcha de la revolución soviética (1917).

Mientras Mira quedó un tanto impresionado por Moscú y su sistema productivo, que aseguraba el desarrollo de las potencialidades psicológicas a cualquier trabajador (Carpintero, 2014), no sucedió lo mismo con Xirau (1999), que al participar de un idealismo cristiano (agustiniano, franciscano, luliano) y axiológico (Scheler), vio en la educación soviética algo dogmático e irreductible, antirreligioso y falto de un potente núcleo espiritual, inherente al humanismo tradicional que se veía acechado por el materialismo. A pesar de chocar con los estudiantes comunistas barceloneses contrarios a las opiniones de su catedrático, para alguien como Joaquín Xirau –familiarizado con la pedagogía de los valores con trasfondo platónico– el materialismo soviético no podía satisfacer las expectativas formativas de una juventud que se veía obligada a prescindir del núcleo espiritual de la persona. En suma, para Xirau la educación soviética era dogmática e irreductible, de modo que cercenaba la posibilidad de una esfera espiritual superior, donde radica el mundo de los ideales y valores, que afectan al reino de la libertad porque «llámese Justicia, Verdad, Bien, Belleza... es esencialmente libertad» (Xirau, 1999: 385).



Acerca de esta divergencia con relación a la visión de la URSS, podemos sacar a colación la opinión de Fernando de los Ríos sobre el sentido pedagógico soviético, reseñado después de su viaje a Rusia realizado a finales de 1920. El que fuera ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del Gobierno de la Segunda República, entre 1931 y 1933, no dudó en censurar –desde su posición de un socialismo humanista– la falta de libertad del régimen soviético, y así destacó dos maneras de entender la acción pedagógica: la dogmática y la liberal. A renglón seguido añadía que, mientras a la dogmática “responde la actual rusa; la segunda es aún la obra de minorías, incluso en Alemania e Inglaterra; pero cada día se consolida más su valor científico” (De los Ríos, 1970: 184). Como es fácil deducir, la opinión de Joaquín Xirau coincidía con la de Fernando de los Ríos, aunque entre los viajes de ambos –1920 y 1931– la Unión Soviética había puesto en marcha su plan quinquenal (*Piatilekta*) que cubría el periodo 1928-1932. Una vez asentado el régimen soviético a comienzos de la década de los años veinte, el viaje a la URSS gozó de gran predicamento y, además, esta atracción fue en aumento a raíz de la ejecución de este plan quinquenal que, además, coincidía con la crisis económica de 1929.

Fernando de los Ríos no dudó en reclamar la atención hacia este periodo de 1928-1932, visto como un mito heroico, en el que la economía colectivizada aparecía como una alternativa radical al sistema de producción capitalista. De los Ríos concluía el prólogo a la tercera edición, que apareció en 1935 (las anteriores habían salido en 1921 y 1922), con las siguientes palabras:

Este pueblo semieuropeo y semiasiático, tan singular en su geografía como en su economía y en sus rasgos psicológicos, de nuevo se convierte en un motivo de sugestión; su originalidad espiritual e histórica, así como el ensayo que hace, deben ser justificadamente motivos de reflexión y estudio; pero... cada pueblo tiene necesidad de seguir la ruta auténtica que le traza la biología de su espíritu, sus postulados históricos, su interna voz (De los Ríos, 1970: 39).

Trascurría el mes de diciembre de 1934 cuando Fernando de los Ríos concluía, con estas palabras, el prólogo a la tercera edición de su viaje a la Rusia soviética, un auténtico éxito editorial en aquellos momentos de efervescencia política e ideológica. En aquella coyuntura, Fernando de los Ríos ponía énfasis en la cultura de los pueblos, en su idiosincrasia, en su desarrollo industrial y técnico, en su progreso material, pero también en su biología espiritual, en su radiografía anímica. En fin, y más allá de las discrepancias entre las impresiones de su breve viaje a Moscú protagonizadas por los dos codirectores de la *Revista de Psicología i Pedagogia*, Emilio Mira y Joaquín Xirau, la URSS pasaba a ocupar una centralidad que se acentuó –más si cabe– después de la victoria aliada de 1945, que contó con el concurso soviético; y más todavía, durante la Guerra Fría, por



lo que la educación adquirió una inequívoca dimensión comparativa. La Europa de los pueblos –y remarquemos que, según Malaparte (2015), Rusia pertenece a ella por compartir un mismo proyecto de modernidad– aparecía en el horizonte histórico como algo que se debía estudiar y conocer en una época de realismo político que buscaba –como mínimo– la coexistencia pacífica y, para ello, nada mejor que el método comparativo, una nueva metodología que se ponía al servicio de la Pedagogía.

3. LA REVISTA *PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS* (1958-1984)

La sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona desapareció en 1939, si bien se restauró en la década de los cincuenta. En 1956, a los cincuenta y cinco años de edad, Juan Tusquets obtuvo la cátedra de Pedagogía General y Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, restaurada según decreto de 16 de junio de 1954, siendo ministro de Educación Joaquín Ruiz Giménez. Fue entonces cuando el profesor Juan Tusquets fomentó –en medio del enfrentamiento entre los dos grandes bloques, el occidental y el soviético– la Pedagogía Comparada, aunque poseía una extensa bibliografía de estudios similares dispersos en diversas publicaciones en esta dirección, por ejemplo, en las páginas de revistas como *Orientación Catequética* y *Orbis Catholicus*.

Por otra parte, Tusquets mantuvo desde la discrepancia un continuo diálogo intelectual con Eduard Spranger, el representante más destacado de la pedagogía de las ciencias del espíritu. De alguna manera, Tusquets veía en Spranger un halo mágico, un sesgo neorromántico, que a su entender se hizo palpable en el libro *El educador nato*, que Spranger dedicó a Carl Diem, el promotor de los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936. En realidad, este espíritu mágico en torno a la figura del educador se inspira en Pestalozzi y en Goethe y fue recogido por pedagogos alemanes como Kerschensteiner (1928) y Spranger (1947), ambos sumergidos en una atmósfera áurea que veía en el maestro algo especial, entre lo vocacional y lo misterioso, esto es, una personalidad un tanto mágica y numinosa que había de despertar e iluminar al alumno mediante un proceso de vivificación.

Frente a esta visión, para Tusquets el planteamiento era otro bien diferente: la pedagogía perenne, fundamentada en la tradición neoescolástica, superaba con creces a la pedagogía científico-espiritual que, además de su ascendencia luterana y romántica, veía en el educador una dimensión esotérica, la cual recordaba los viejos planteamientos pedagógicos de los movimientos de entreguerras (espiritistas, teósofos, masones, etc.), siempre proclives a un cierto magicismo (Tusquets, 1959; Spranger, 1960; Tusquets, 1964-1965).



Si durante la Segunda República la pedagogía de las ciencias del espíritu había alcanzado cierto prestigio y difusión, durante el franquismo debía ir por otros derroteros, ya que –en el fondo– se censuraba que la pedagogía científico-espiritual respondiera a unos esquemas historicistas y culturalistas siempre relativos mediante los que se apartaba de la pedagogía perenne (Galino, 1952). Por ello, no nos extraña que Tusquets fundase en 1958 la revista *Perspectivas Pedagógicas*, nomenclatura que responde al título del libro *Pädagogische Perspektiven*, publicado por Springer en 1951 y que se tradujo como *Espíritu de la educación europea* (Spranger, 1961). Así pues, *Perspectivas Pedagógicas* fue la revista pedagógica que, bajo el patrocinio del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, alentó la Universidad de Barcelona, publicándose entre 1958 y 1984, si bien el papel del profesor Tusquets fue diluyéndose hasta el punto de que fue substituido en el último tramo de la revista por el profesor Alejandro Sanvisens, uno de los introductores de la concepción sistémico-cibernética aplicada a la educación, con lo cual se enriquecía la visión comparativa con un nuevo lenguaje (información, bit, retroalimentación, optimización, etc.).

Sin riesgo a equivocarnos, podemos afirmar que Tusquets llegó a la pedagogía comparada a través de un largo periplo intelectual en el que destaca –con luz propia– su interés por el estudio de las religiones, ámbito en el que el método comparado encontró una pronta aceptación. Bien mirado, el neotomismo ya había apostado a favor de la ciencia comparada que los estudiosos católicos aplicaron, inicialmente, al mundo de las religiones para transferirlo, más tarde, al campo de la ciencia pedagógica. Al hilo de lo que decimos, Tusquets –que se formó en Lovaina, a la sombra del cardenal Mercier, cuando este era primado de Bélgica– no se daba por satisfecho con las explicaciones de talante evolucionista que pretenden dar cuenta del hecho religioso considerado genéricamente. Tampoco se mostró partidario de aquellas explicaciones psicológicas que apelan a la conciencia (la razón práctica de Kant, el sentimiento de Schleiermacher, etc.), al inconsciente (Freud) o a la sociología (Durkheim).

Desde el prisma neoescolástico, todas estas interpretaciones adolecen del defecto del apriorismo, ya que descansan sobre una hipótesis elevada a la categoría de postulado y no exigida formalmente por los hechos que responde, a menudo, al esquema de los tres estadios: teológico, metafísico y positivo. Por lo general, siempre el punto de partida es una hipótesis que marca el itinerario posterior y que no está corroborada empíricamente. Contra esta manera de proceder reaccionó, desde comienzos del siglo XX, la escuela histórica, que se centró en el estudio de la etnología y, más específicamente, de la etnología religiosa. Así, frente a los esquemas conceptuales apriorísticos que las diferentes escuelas aplican indiscriminadamente a las distintas religiones, la escuela histórica –a partir de la constatación empírica de los hechos y renunciando a la aceptación previa de modelos apriorísticos– pretende reconocer la individualidad de cada cultura.



Además, la lógica de Tusquets se perfila de manera binaria —el tomismo le enseñó a estudiar y rebatir las doctrinas de sus adversarios, es decir, a analizar los aspectos positivos y negativos de cualquier doctrina, cuando la apologética imperaba en el ambiente frente a los aires secularizadores—, si bien apunta hacia una síntesis unitaria entre razón y fe que nos aproxima a Dios, que, en su condición de *Ipsum Esse Subsistens*, constituye el primer analogado. En sintonía con su filiación neoescolástica, Tusquets se desmarca del pensamiento kantiano, que abre un hiato entre la razón teórica y la razón práctica —es decir, entre el saber y el obrar, o lo que es lo mismo, entre la inteligencia y la voluntad—, separando lo fenoménico de lo nouménico, lo cual propicia un agnosticismo de naturaleza fenoménica que fue asumido por el positivismo. A modo de alternativa a la escisión antropológica derivada de la filosofía moderna que desde Descartes establece la separación entre la *res cogitans* y la *res extensa*, la antropología teológico-metafísica cristiana postula la unidad en el hombre de la materia y del espíritu en una auténtica síntesis integral, la unidad, uno de los puntos clave de la filosofía neoescolástica. «Dans le royaume de la philosophie —dijo Mercier ante los reyes de Bélgica—, l'unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu'à l'intelligence» (Mercier, 1913: 278).

Por consiguiente, Tusquets denuncia todos los planteamientos que se alejan del dualismo (cuerpo y alma) de la filosofía perenne que aplica al hombre la interpretación hilemórfica, que, desde una equilibrada posición aristotélico-tomista, se desmarca tanto del materialismo como del panteísmo romántico que había influido sobre la pedagogía de las ciencias del espíritu. A fin de cuentas, frente a la pedagogía de las ciencias del espíritu, Tusquets aboga sin ambages por la tradición neoescolástica, acorde con una posición realista, objetivista y no simplemente racionalista que, a través de la convergencia de los datos que suministra la vía comparativa, remite siempre a la unidad substancial que solo es modificada accidentalmente. De ahí que la Pedagogía General sea “sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista” (Tusquets, 1972: 35).

Con este trasfondo, Tusquets pretendió impulsar la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona sobre la base de una metodología comparativa que no desdeña la experimental. Para Tusquets la historia actúa hipotéticamente —tal como defiende Poincaré al señalar que las hipótesis se proponen superar una tesis bien consolidada para formular una tesis más eficiente— y no dialécticamente, como se desprende de la filosofía hegeliana. Así pues, Tusquets deja claro que los métodos de investigación pedagógica han de estar inspirados y regidos por la observación y la analogía, cosa lógica si tenemos en cuenta que la tradición neoescolástica hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico-tomista. Ahora bien, la pedagogía comparada posee un desarrollo propio que ha pasado por distintas fases o etapas que, a su vez, se caracterizan con notas y características espe-



cíficas. A una primera fase de *empréstito* –también conocida como etapa de la *pedagogía del extranjero* o estadio del *trasplante*– que se extiende a lo largo del siglo XIX, sigue un periodo que cubre las primeras décadas del siglo XX, de talante *prospectivo*, que destaca la importancia de los factores configurativos dibujados por Friedrich Schneider, uno de los pedagogos del catolicismo alemán que dirigió el mundo pedagógico germano después de 1945.

De alguna manera, y bajo este enfoque prospectivo, la pedagogía comparada buscaba en aquella encrucijada histórica las señas de identidad de una Europa cristiana, alejada del materialismo soviético, pero también del pragmatismo americano, por lo que surgía la perspectiva de un tercer bloque entre ambos bandos. No por azar, y después del Tratado de Versalles (1919), emergieron en la geografía continental –desaparecido el Imperio austro-húngaro– una serie de nuevas naciones que, si por un lado recibían la influencia republicana, por otro sentían el peso sobre sus espaldas de la germanización y del expansionismo ruso-eslavo. Si varias de aquellas nuevas repúblicas surgidas a raíz del Tratado de Versalles (1919) siguieron el modelo francés, a la larga se convirtieron en repúblicas populares bajo el control soviético. El caso de Hungría, por ejemplo, resulta llamativo ya que, después de ser invadida por los nazis, cayó bajo la órbita soviética, que lanzó una batalla escolar contra la Iglesia con la nacionalización de las escuelas católicas (Mindszenty, 1989: 300). Con otras palabras: la caída del Imperio austro-húngaro supuso un retroceso de la presencia del cristianismo en la Europa danubiana.

Mientras tanto, en la Europa occidental se buscaba una identidad europea hasta el punto de que tampoco deja de ser sintomático que Friedrich Schneider (1963*b*) y Eduard Spranger (1961) dedicasen sendos títulos a la cuestión europea, ya que ambos representaban dos confesiones religiosas –el primero católico, el segundo evangélico– y, a la vez, dos tradiciones pedagógicas. Así, a la pedagogía perenne de Schneider, siempre apreciada por Tusquets (Tusquets, 1975), Spranger respondía con la pedagogía de las ciencias del espíritu (Lutero, Comenio, Rousseau, Humboldt, Hölderlin, Goethe, Dilthey) que encuentra –como es fácilmente perceptible– un referente en el neohumanismo alemán (1780-1830).

De ahí la importancia de temas como el bachillerato europeo, amén de la búsqueda de una conciencia europea que –de acuerdo con autores como Salvador de Madariaga (1951)– ofrecía una doble filiación: socrática en el cerebro y cristiana en el corazón. En aquella encrucijada para la historia de Europa, la apelación a los distintos pueblos (latinos, anglosajones, germanos, eslavos, etc.) constituía una especie de lugar común en el crisol de una vieja Europa que buscaba, a pesar de todo, aquella paz perpetua que Kant había soñado. En cualquier caso, se trataba de una Europa espiritualista, abierta a la metafísica, que se daba junto a otros proyectos europeístas como los famosos *Rencontres internationales de Genève* que se reúnen desde 1946, sobre temas candentes relativos a la



idea de Europa. No en balde, la primera reunión de los *Rencontres* se dedicó al espíritu europeo (1946), y se trataron en los años sucesivos los siguientes temas: progreso técnico y progreso moral (1947), arte contemporáneo (1948) y el nuevo humanismo (1949).

Impulsado por su afán comparativo y jaleado por su vocación ecuménico-luliana, el profesor Tusquets estableció en 1964 el Instituto –después Escuela– de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona, que dependía, en principio, del Instituto San José de Calasanz del CSIC y, posteriormente, de la Institución Milá y Fontanals del mismo consejo. Tusquets conoce y estudia las metodologías comparadas de los tres grandes tratadistas de la disciplina –a saber, Schneider, Bereday y Rosselló–, de manera que se interesa indistintamente por la metodología de los factores configurativos, la del análisis sociológico y la de la teoría de las corrientes educativas.

Según su parecer, la pedagogía comparada no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales que según el organigrama de su instituto se despliega en tres direcciones: 1) comparación pedagógica, 2) comparación educativa (aspectos didácticos y psicopedagógicos) y 3) comparación histórica. En su opinión, cualquier sección universitaria de Pedagogía debía articularse alrededor de dos núcleos fundamentales, esto es, de un laboratorio psicopedagógico y de un instituto de pedagogía comparada que contaba, además, con el soporte de la revista *Perspectivas Pedagógicas* como vehículo de difusión.

Pues bien, para Tusquets la pedagogía comparada es una disciplina teórico-práctica que desea resolver –de acuerdo con los principios que informan su pedagogía general– problemas. Por tanto, Tusquets suscribe –modificándola accidentalmente– la definición dada por Rosselló respecto al concepto de pedagogía comparada: “ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ellos en particular” (Tusquets, 1969: 18). Sus diferencias respecto a otros autores estriban en el hecho de que para Tusquets no existe un método comparativo idóneo, con carácter exclusivo, para el campo pedagógico.

En su opinión, hay problemas que aconsejan el uso del método de Schneider, que destaca la importancia de los factores culturales, históricos y geográficos, planteamiento que coincide con aquella Europa de los pueblos, tan apreciada por autores como Madariaga, mientras que en otras ocasiones habrá que recurrir a los de Rosselló o Bereday, e incluso, a veces deberá abordarlos con nuevos métodos, o con métodos antiguos adaptados a las nuevas circunstancias. Su eclecticismo metodológico no invalida, pues, su actitud epistemológica respecto a la pedagogía comparada. No se trata de una verdadera ciencia, sino de un método –más bien, de una metodología en sentido amplio– que comporta una actitud abierta al abordaje y solución plural de los problemas. Posición que –a fin de cuentas– coincide con el espíritu conciliar del Vaticano II (1962-1965)



que comportaba un florecimiento de las disciplinas enfocadas pluralísticamente, o sea, comparativamente al proponer una puesta al día (*aggiornamento*) de las posiciones de la Iglesia, que optaba por un horizonte ecuménico, de diálogo con el resto de las confesiones religiosas en un momento en el que la Guerra Fría continuaba en su apogeo. Si ir más lejos, podemos añadir que el cardenal Mindszenty –primado de Hungría– fue detenido a finales de 1948 y condenado a cadena perpetua al año siguiente. Liberado en 1956, después de la invasión del país por las tropas soviéticas, se refugió en la embajada estadounidense en Budapest, donde residió durante quince años, hasta 1971.

Cuando analizamos la trayectoria de *Perspectivas Pedagógicas* se constata, justamente, este espíritu comparativo, en un sentido amplio, ya que la revista fue adquiriendo una obertura de miras y una diversidad de enfoques dentro del amplio espectro de la pedagogía comparada que servía para abordar metodológicamente las cuestiones de la educación, en el marco epistemológico de una pedagogía de la problematicidad. De ahí que *Perspectivas Pedagógicas* incluyese trabajos de comparación pedagógica y educativa, sin olvidar los inherentes a la comparación histórica que ofrecen una gran solidez. Con el paso del tiempo, los trabajos históricos fueron ocupando un espacio privilegiado en las páginas de la revista, con lo que su enfoque adquirió connotaciones historicistas, con la mirada puesta en la prospectiva, término que coincidía con el de *optimización*, propugnado por la visión sistémico-cibernética del profesor Sanvisens. Si Tusquets representaba la pedagogía del franquismo, Sanvisens fue el pedagogo de la transición, con lo que la ascendencia neoescolástica de primera hora dio paso a un pluralismo temático y metodológico que, además, coincidía con un horizonte que acentuaba los valores y principios de la convergencia europea, uno de los ejes centrales de la revista que se fue adaptando de esta manera al correr de los tiempos.

4. 1989, UN TERCER MOMENTO: EL INICIO DE *TEMPS D'EDUCACIÓ*

Hasta aquí nos hemos referido a estas dos publicaciones –*Revista de Psicologia i pedagogia* (1933-1937) y *Perspectivas Pedagógicas* (1958-1984)– que responden al espíritu de época de cada momento. En el primer caso, la pedagogía se debatía en medio de profundas discusiones entre la vieja pedagogía normativa de raíz herbartiana, reavivada por el neokantismo, la pedagogía científico-experimental y la pedagogía de las ciencias del espíritu. Alemania marcaba el ritmo de la pedagogía, a pesar de la manipulación que representó el nazismo, que convirtió la educación en vehículo de propaganda hasta el punto de que las cátedras de pedagogía fueron adjetivadas con el calificativo de política, como hizo Alfred Baeumler, especialista en Nietzsche, que regentó la cátedra de Pedagogía política de la Universidad de Berlín en los años funestos del III Reich. En fin, la



pedagogía de las ciencias del espíritu, liderada por Eduard Spranger, no tuvo la fortaleza suficiente para impedir el ascenso del nazismo, si bien sirvió de trasfondo epistemológico del movimiento de reforma pedagógica (*Reformpädagogik*) que se dio en tierras germanas durante la República de Weimar (1919-1933), aunque sus antecedentes se remontan a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía neoherbartiana empezó a cosechar críticas. Sea como fuere, tampoco en España la pedagogía de las ciencias del espíritu pudo consolidar los valores democráticos inherentes a un régimen como el de la Segunda República.

Está claro que la revista *Perspectivas Pedagógicas*, publicada semestralmente con un enfoque que giraba en torno a la educación comparada y a las ciencias afines, surgió en el contexto que siguió a la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo se dividió en dos bloques: el mundo libre occidental y los países del telón de acero. En aquellos momentos, en 1958, hacía poco que la Unión Soviética –un sistema moderno, que confiaba en la industrialización y la economía planificada de los planes quinquenales– había lanzado el Spútnik (1957), meses después de la invasión de Hungría (1956) por las tropas soviéticas, pocos años después de la muerte de Stalin (1953), que alumbró aires de apertura que se truncaron, de nuevo, con ocasión de la primavera de Praga (1968). Desde luego, la firma del Tratado de Varsovia (1955) aparecía como una alternativa a la OTAN (1949), de modo que se imponía un estudio comparado de los diversos sistemas educativos nacionales que, además, mantenían lazos de proximidad con alguno de estos dos bloques, si bien siempre existieron países no-alineados, una especie de tercera vía que también señaló los signos pedagógicos de aquel entonces y que, en cierta forma, marcó los destinos de Europa, que buscaba su lugar entre los grandes gigantes, entre Estados Unidos –ensalzados por intelectuales como André Maurois (Maurois, 1944; 1945)– y la Unión Soviética que, después de subyugar a la Europa del Este, alentó la Revolución cubana, que se impuso finalmente el 1 de enero de 1959, con la subsiguiente crisis de los misiles (1962).

De todas maneras, no deja de sorprender que en la España franquista y, con independencia de libros de propaganda anticomunista, en ocasiones auténticos panfletos o novelas apocalípticas sobre el fin de la URSS, apareciesen libros que se acercaban a la Unión Soviética con una mirada crítica y estudiosa (traducciones en ocasiones de originales extranjeros como los de Schueller, 1953 y Scalfari, 1965) que, en última instancia, aportaban datos para una visión comparativa de los problemas educativos, sobre todo a partir de la llegada de Nikita Jrushchov al poder –que ocupó entre 1953 y 1964–, que ponía fin a la etapa del estalinismo con un programa de medidas reformistas. Preciso es señalar que el sistema productivista soviético, gracias al programa de Jrushchov, había aumentado, con lo que superaba los índices de la época estalinista. Con relación a Estados Unidos, y comparando las cifras de ambas potencias, Scalfari –prestigioso



periodista que en 1976 fundó y dirigió *La Repubblica*— no dudaba en vaticinar en 1962 lo siguiente: “Si el ritmo progresivo permaneciera invariable en los países, el caballo soviético pasaría a la cabeza antes de los diez años, y ello con todas las consecuencias económicas, políticas y psicológicas que comporta” (Scalfari, 1965: 143). Pero la marcha histórica siguió otras vías y, finalmente, Estados Unidos acabó por imponerse, tal como se desprende del hecho de que la NASA llegase a la Luna en 1969.

A decir verdad, tampoco ha de extrañar que la decadencia del comunismo que siguió a la caída del muro de Berlín (1989) reportase la desaparición un poco antes, en 1984, de la revista *Perspectivas Pedagógicas*, que había nacido bajo los auspicios ideológicos de la pedagogía católica alemana —representada por Friedrich Schneider—, con un título que recuerda los postulados de Spranger —intelectual de filiación luterana— y cuando la idea de Europa, defendida por Adenauer y De Gaulle, iba tomando cuerpo en el viejo continente. Así pues, en 1984 *Perspectivas Pedagógicas* había perdido muchas de sus razones de ser: se percibía un mundo poscomunista, España estaba a punto de ingresar en la Unión Europea (1986) y los sistemas modernos de información hacían obsoletas las viejas técnicas comparatistas, de modo que la pedagogía comparada —vista más como una metodología que como un sólido constructo ideológico-pedagógico— adquiriría unos nuevos horizontes hasta convertirse en una auténtica pedagogía internacional, en un mundo cada vez más globalizado.

Solo nos queda indicar que, en 1989, la Universidad de Barcelona promovía una nueva revista, *Temps d'Educació*, que respondía a un marco conceptual y epistemológico emergente: el de las ciencias de la educación. Si durante sus primeros números, la nueva revista atendía a cuestiones principalmente escolares como el impacto de las nuevas tecnologías —no hay que olvidar que hacia 1990 se dio la explosión de la cibercultura, después de que en la década de los setenta se anunciase el advenimiento de la sociedad postindustrial (Bell) y postmoderna (Lyotard)—, no es menos cierto que, de manera paulatina, las cuestiones sociales habían ido adquiriendo mayor protagonismo. Los estudios de educación social, los ciclos migratorios de la década de los noventa que, a través de la interculturalidad, abrieron las puertas a la pedagogía de la alteridad y de la diferencia, y, sobre todo, la crisis económica de los últimos años ha hecho que la revista *Temps d'Educació* haya dado un giro sociopragmático. En suma, cada revista pedagógica responde a un determinado espíritu de época, aunque la clasificación de las revistas en percentiles, en un mundo cada día más competitivo, hace que los idearios hayan quedado un tanto orillados, en un segundo plano, tal como corresponde a un mundo postideológico ya anunciado por Daniel Bell en 1960. Sea como fuere, y más allá de la casuística actual, las revistas educativas son un buen espejo donde se refleja el debate pedagógico de cada momento histórico. No cabe la menor duda de que *Edetania* —una revista con



ideario y que ahora alcanza su mayoría de edad— también es un buen termómetro para medir este estado de cosas. Solo nos queda desear que así sea por muchos años más.

BIBLIOGRAFÍA

- BELL, D. (1964) *El fin de las ideologías*. Madrid, Tecnos (la primera edición es de 1960).
- BELL, D. (1976) *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Madrid, Alianza (la primera edición es de 1973).
- CARPINTERO, H. (2014) “Emilio Mira y su experiencia de la URSS (1931)” en *Revista de Historia de la Psicología*, 35 (4): 65-74.
- FITZPATRICK, S. (1977) *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- FLITNER, W. (1935) *Pedagogía sistemática*. Barcelona, Labor (la primera edición es de 1933).
- FLITNER, W. (1972) *Manual de Pedagogía General*. Barcelona, Herder (la primera edición es de 1950).
- GALINO, M. A. (1952) “Un aspecto de la pedagogía como ciencia del espíritu” en *Revista Española de Pedagogía*, 37: 113-125.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928) *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona, Labor.
- LYOTARD, J.-F. (1984) *La condición postmoderna: un informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra (la primera edición es de 1979).
- MADARIAGA, S. DE (1951) *Bosquejo de Europa*. México, Hermes.
- MALAPARTE, C. (2015) *El Volga nace en Europa*. Barcelona, Tusquets (la primera edición es de 1943).
- MALAPARTE, C. (2016) *Baile en el Kremlin y otros escritos*. Barcelona, Tusquets (la primera edición es de 1971).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (2005) “Diálogo con el amigo Alejandro Sanvisens” en *Doctor Alejandro Sanvisens Marfull, pedagog i pensador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona: 207-213.
- MAUROIS, A. (1944) *La salvación de Norteamérica*. Barcelona, Editorial Lara.
- MAUROIS, A. (1945) *Estados Unidos*. Barcelona, Luis de Caralt.
- MERCIER, D. (1913) “Vers l’unité” en *Revue néo-scholastique de philosophie*, 79: 253-278.
- MINDSZENTY, J. (1989) *Memorias*. Barcelona, Luis de Caralt (la primera edición en español es de 1974).
- RÍOS URRUTI, F. DE LOS (1970) *Mi viaje a la Rusia soviética*. Madrid, Alianza (la primera edición es de 1921, la segunda de 1922 y la tercera de 1935).



- ROSSELLÓ, P. (1936) "Pedagogia Comparada. On va la instrucció pública?" en *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 14-15: 145-160.
- ROURA-PARELLA, J. (1933) "La Pedagogia d'Eduard Spranger" en *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 2: 150-164.
- ROURA-PARELLA, J. (1934-1935) "Les tres Pedagogies" en *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 6: 164-189; 8: 409-418 y 10: 117-129.
- ROURA-PARELLA, J. (1935) "La educación viva" en *Revista de Pedagogía*, 157: 1-11.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1975) *Estética y marxismo*. México, Ediciones Era, 2 tomos (la primera edición es de 1970).
- SCALFARI, E. (1965) *El poder económico de la URSS*. Barcelona, Seix Barral (la primera edición es de 1962).
- SCHNEIDER, F. (1963a) "La investigación en Pedagogía Comparada" en *Perspectivas Pedagógicas*, 11-12: 264-289.
- SCHNEIDER, F. (1963b) *Educación europea*. Barcelona, Herder (la primera edición es de 1959).
- SCHNEIDER, F. (1964) *La Pedagogía de los pueblos*. Barcelona, Herder (la primera edición es de 1947).
- SCHUELLER, G. K. (1953) *El politburó*. Advertencia preliminar por J. Vicens Vives. Barcelona, Universidad de Barcelona-Editorial Teide (la primera edición es de 1951).
- SPRANGER, E. (1935a) *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad*. Madrid, Revista de Occidente (la primera edición es de 1921).
- SPRANGER, E. (1935b) *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. [Esta obra se reeditó en diversas ocasiones por la casa Losada de Buenos Aires. Además de la traducción, Roura-Parella incorporó un extenso prólogo titulado "La pedagogía de Eduardo Spranger"].
- SPRANGER, E. (1947) *Die Magie der Seele. Religionsphilosophische Vorspiele*. Berlín, Evangelische Verlags Anstalt.
- SPRANGER, E. (1960) *El educador nato*. Estudio introductorio de Ricardo Nassif. Buenos Aires, Kapelusz (la primera edición es de 1958).
- SPRANGER, E. (1961) *Espíritu de la educación europea*. Buenos Aires, Kapelusz (la primera edición es de 1951).
- TSVIETÁIEVA, M. (2015) *Diarios de la Revolución de 1917*. Barcelona, Acantilado.
- TUSQUETS, J. (1959) "El concepto de educador en Eduardo Spranger" en *Perspectivas Pedagógicas*, 3: 266-272.
- TUSQUETS, J. (1964-1965) "La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta" en *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15: 174-179.
- TUSQUETS, J. (1969) *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*. Madrid, Editorial Magisterio Español.



- TUSQUETS, J. (1972) *Teoría de la educación*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- TUSQUETS, J. (1975) "Friedrich Schneider: su vida y su obra" en *Perspectivas Pedagógicas*, 34: 275-284.
- VALLS, R. (1998) *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Barcelona, Universitat de Barcelona-Facultat de Pedagogia.
- VILANOU, C. (Coord.) (1998) *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona, Universitat de Barcelona-Facultat de Pedagogia.
- VILANOU, C. (2001) *Joaquim Xirau (1895-1946). Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Girona, Fundació Universitat de Girona-Innovació i formació.
- XIRAU, J. (1999) *Obras Completas. II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*. Rubí, Editorial Anthropos/Caja Madrid.

