



Social and Education History

E-ISSN: 2014-3567

hse@revistashipatia.com

Hipatia Press

España

Vilanou Torrano, Conrad; Soler Mata, Joan
La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición Liberal e Historia Conceptual
Social and Education History, vol. 2, núm. 3, octubre, 2013, pp. 261-295
Hipatia Press
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317028734003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición Liberal e Historia Conceptual

Conrad Vilanou Torrano¹, Joan Soler Mata²

1) Universidad de Barcelona. España

2) Universidad de Vic. España

Date of publication: October 23rd, 2013

Edition period: October 2013-February 2014

To cite this article: Vilanou, C. & Soler, J. (2013). La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición Liberal e Historia Conceptual. *Social and Education History*, 2(3), 261-295. doi: 10.4471/hse.2013.16

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/hse.2013.16>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

The History of Education in Catalonia: Liberal Tradition and Conceptual History

Conrad Vilanou Torrano
Universidad de Barcelona

Joan Soler Mata
Universidad de Vic

Abstract

In this article the authors reconsider the relationships and links between intellectuals from Barcelona and Madrid within the framework of the liberal tradition and from a perspective that draws on the history of education as a reference. They comment on the connections and exchanges generated through the Free Education Institution, in a voyage in both directions, outbound and inbound. They also emphasise the importance of historians such as Vicente Cacho Viu who was always concerned about boosting relationships between the two points, between the centre and Catalan nationalism, seen as an element of modernisation for Spain. Against this background, they raise the possibility of a conceptual history of education that contributes to the analysis of “educational reform” from a plural approach that addresses aspects related to the external context, the institutional context and the educational programme. The intention behind all of this is to keep open intellectual dialogues between Catalonia and the rest of Spain, particularly Madrid, at a time fraught with tension and sometimes mutual suspicion and incomprehension.

Keywords: history of education, liberal tradition, conceptual history, educational reform

La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición Liberal e Historia Conceptual

Conrad Vilanou Torrano
Universidad de Barcelona

Joan Soler Mata
Universidad de Vic

Resumen

En este artículo los autores revisan las relaciones y vínculos que, en el marco de la tradición liberal, se han producido entre los intelectuales de Barcelona y Madrid, desde una perspectiva que tiene como referente la historia de la educación. En este sentido se comentan los nexos e intercambios que se generaron a través de la Institución Libre de Enseñanza, en un viaje de doble dirección, de ida y vuelta. También se destaca la importancia que han tenido historiadores como Vicente Cacho Viu que siempre se preocupó para afianzar la relación entre ambos polos, entre el centro y el nacionalismo catalán, visto como un elemento de modernización de España. Sobre este trasfondo, se plantea la posibilidad de una historia conceptual de la educación que contribuya al análisis de la “renovación pedagógica” desde un enfoque plural que aborde aspectos relacionados con el contexto externo, el contexto institucional y con el programa pedagógico. Y todo ello, con la intención de mantener abierto el diálogo intelectual entre Cataluña y el resto de España, sobre todo con Madrid, en un momento cargado de tensiones y, a veces, de celos e incomprensiones mutuas.

Palabras clave: historia de la educación, tradición liberal, historia conceptual, renovación pedagógica

Cuando las relaciones entre Barcelona y Madrid, entre Cataluña y España, pasan por una gran tensión, parece oportuno reflexionar – desde la perspectiva de la historia de la educación– sobre algunos aspectos de su pasado más cercano. Sin ánimo de polemizar, y al margen de cualquier posible veleidad política más o menos oportuna, conviene observar como los puentes de diálogo entre ambas ciudades han sido importantes, estableciéndose fluidos canales de comunicación entre los sectores liberales de ambas urbes, canalizándose especialmente a través de la Institución Libre de Enseñanza. La historia de la educación también se ha vivificado del proteico intercambio entre los núcleos madrileños y barceloneses, castellanos y catalanes, en unos momentos no siempre fáciles para la historia de España. La figura de Eugenio d’Ors –ese catalán errante, al decir de Vicente Cacho Viu– bien puede reflejar este cúmulo de prejuicios y desencuentros que, después de oponer sin éxito a una cátedra en la Universidad de Barcelona, decidió –pasado un tiempo– instalarse definitivamente en Madrid, no siendo reconocido –como señaló uno de sus hijos– por ninguna de las dos partes.

La Tradición Liberal: Lugares Comunes y Puntos de Encuentro

Los que tuvimos y tuvieron la suerte de ser discípulos de los profesores Alejandro Sanvisens y Buenaventura Delgado son testigos de que siempre les oyeron hablar, con respeto y admiración, de la tradición liberal española. Alejandro Sanvisens (1918-1995) se inscribe con pleno derecho en la escuela filosófica catalana –la escuela del sentido común de ascendencia escocesa– que representan autores como Ramón Martí d’Eixalà y Francisco Llorens Barba. Precisamente, éste último fue maestro de Francisco Giner de los Ríos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, poco después de su restauración por el gobierno liberal. A su vez, el profesor Sanvisens fue discípulo predilecto de Tomás Carreras Artau que, junto a su hermano Joaquín, dedicaron grandes esfuerzos para escribir la historia de la filosofía medieval española en unos años –los iniciales del franquismo– en que la actividad científica española había quedado seriamente mermada.

Ahora bien, el tema en que coincidieron maestro y discípulo fue el de los “médicos-filósofos”, una cuestión que ya fue asumida por buena parte de aquella generación liberal del siglo XIX –capitaneada por Pedro Felipe Monlau– que defendió el fomento de la higiene privada y pública como un factor de modernización y progreso. A tal fin, Tomás Carreras y Alejandro Sanvisens dedicaron ímprobos esfuerzos para reconstruir un pasado histórico en el que coinciden la filosofía y la medicina, esto es, la visión socrática y la concepción hipocrática en un todo que forja una antropología que considera al ser humano en su realidad psicosomática que, desde los tiempos de la *paideia* helénica, perduró a través de la *humanitas* latina, del humanismo del Renacimiento y del liberalismo humanista. En realidad, la tradición pedagógica occidental –constituida a modo de una narrativa de larga duración emparentada con el idealismo de la libertad– ha sido sensible a las aportaciones de médicos y humanistas, y ha aprovechado el recurso retórico de diversos tópicos (dieta equilibrada, descanso suficiente, ejercicio físico controlado, etc.) para elaborar un discurso que recomienda seguir un modelo de vida moderado, cuya huella se rastrea desde la antigüedad hasta la modernidad, encontrando en las figuras del sabio humanista o del intelectual liberal unos magníficos referentes.

Por su lado, el profesor Delgado Criado (1937-2007) –admirador de Vicente Cacho Viu– porfió, desde una posición liberal, por enlazar con el mundo institucionista que representaba la figura de Juan Maragall, que fuera amigo personal de Don Francisco. De hecho, las relaciones entre la Institución Libre de Enseñanza y Cataluña son largas y provechosas, tal como demostró el profesor Delgado en una de sus últimas investigaciones (Delgado, 2000). Con todo, estos vínculos que se remontan –como mínimo– a la época de la crisis finisecular que acompañó al fracaso de 1898, no siempre han sido reconocidos. De tal guisa que en ocasiones se ha negado, desde Cataluña, cualquier atisbo de conexión con el ambiente intelectual que –a grandes rasgos– podemos conocer como la España liberal, es decir, institucionistas y orteguianos, principalmente. Empero, el caso de Eugenio d’Ors –que nunca ha acabado por cicatrizar definitivamente, y a quien el profesor Cacho Viu (1997) dedicó uno de sus últimos libros– complicó un poco las cosas, a pesar de la defensa que sus discípulos (Guillermo Díaz-Plaja y Enric Jardí, a la cabeza) hicieron del

maestro. Al fin y a la postre, Eugenio d'Ors acabó siendo –y todavía hoy parece que sea así– un traidor en Cataluña y un forastero en Madrid.

En efecto, su hijo Juan-Pablo d'Ors, en un artículo clarividente aparecido el año 1987, manifestaba la falta de arraigo de su padre ya que “si en Barcelona tuvo discípulos, y hasta adoradores, en Madrid no los tuvo; si en Barcelona tuvo pocos amigos y bastantes enemigos, en Madrid la proporción se repite”(1987, p. 15). A renglón seguido, dejaba constancia de la desconfianza del régimen franquista hacia su padre: “Nunca la Falange – a pesar de la admiración de Xènius por José Antonio– le ofreció honor o cargo alguno, cuando tan a manos llenas los repartía. Tampoco el franquismo le regaló absolutamente nada. De pocos intelectuales españoles puede decirse que recibieron menos prebendas. Sólo poco antes de su muerte se le otorgó el título de Profesor Extraordinario de Ciencia de la Cultura de la Universidad de Madrid. Fuera de dudas, d'Ors fue, desde el comienzo hasta el final de su vida, un hombre contra corriente”. Además de nadar contracorriente, Juan-Pablo d'Ors señala que su padre siempre tuvo un mal perder, circunstancia que lo convirtió en una especie de apátrida: “Para los catalanes, más concretamente para los barceloneses, era un desertor; para los madrileños, un intruso. Para las derechas, un obrerista, sindicalista y antinacionalista; para las izquierdas, un católico, imperialista, antiliberal y antidemócrata. Eugenio d'Ors permanecía en tierra-de-nadie”.

En ocasiones, da la impresión que aquellas dos Españas que se enfrentaron en la Guerra Civil –en aquella guerra de ideas que Castillejo analizó en 1937– han dejado poco espacio para una débil tradición liberal que –a menudo– se ha visto obligada a decantarse por uno de los otros dos bandos. Justamente, en 1962 Vicente Cacho Viu (1962a) abordó –sobre la base de algunas intuiciones de Salvador de Madariaga– la dinámica de aquellas *Tres Españas de la España contemporánea*, en que –de una manera didáctica– ejemplificaba aquellas tres realidades históricas con tres nombres concretos: Francisco Largo Caballero, por la izquierda; Francisco Franco, por la derecha, y Francisco Giner de los Ríos, en el centro. Su visión –completada más tarde con su estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza– no dejaba duda alguna al optar por una posición central y equidistante que, además, buscaba alianzas y colaboraciones con los nacionalismos periféricos –y el catalán, en lugar prioritario– ya que a su entender actuaban a manera de factores de modernización¹. Sea como fuere,

conviene tener en cuenta que Cacho Viu acuñó el término “entresiglos”, así en una sola palabra, para acercarse al estudio de las mentalidades en los años que giran en torno al 1900, y que fragua la bisagra en que se articulan dos periodos diferentes de la cultura española que dan sentido y continuidad a la tradición liberal. Durante estos años de entresiglos, el modernismo catalán –con el poeta Juan Maragall a la cabeza– apareció a los ojos del profesor Cacho como el elemento más progresivo y europeizante de la generación finisecular, hasta el punto que su incidencia en la recuperación de Cataluña se puede considerar decisiva (Cacho Viu, 1984, p. V; Cacho Viu, 1998, p. 49).

Sin embargo, no siempre la historiografía ha hilado con tanta precisión de modo que el reduccionismo del maniqueísmo ha triunfado más de lo que sería conveniente en el campo del pensamiento y, por extensión, en el ámbito de la historia de la educación. Tanto es así que desde los primeros compases del siglo XX se detectan como mínimo –y las referencias corresponden al ámbito catalán– dos líneas contrapuestas de interpretación en torno al concepto de “renovación pedagógica”. Mientras unos autores –y aquí el nombre de Alexandre Galí (1978-1986) ocupa un lugar importante con su monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: de 1900 a 1936* han elaborado una argumentación al margen del referente español, acentuando los aspectos diferenciales y específicos, otros protagonistas –y aquí cabe citar a Joaquín Xirau– procuraron situar la realidad intelectual y pedagógica catalana dentro de la perspectiva hispánica. No por casualidad, Galí acusó a Joaquín Xirau de imitar y seguir los pasos de la escuela filosófica madrileña –aquella que representaba el binomio institucionista y orteguiano– llegando a afirmar que aunque fuese un hijo de la Universidad de Barcelona se crió “fuera del ambiente filosófico genuinamente catalán”.

Como es fácil suponer, ambos modelos corresponden a dos enfoques bien contrastados ya que si los primeros han sido reacios a aceptar cualquier posible vínculo con la cultura española (negando incluso las relaciones con la Institución Libre de Enseñanza), los segundos –aquellos que de una u otra manera pueden considerarse discípulos de Giner y Cossío– buscaron el encaje de Cataluña en el mundo sin romper sus lazos con España. Ahí tenemos –por ejemplo– la posición de Juan Roura-Parella –discípulo de Cossío y Xirau– quien declaraba en 1954 –cuando ya se había instalado

definitivamente en los Estados Unidos– que la “Humanidad sin nacionalismo es vacía, mientras que la Nacionalidad sin Humanidad es ciega”. Unos años antes, en las palabras preliminares a su libro *Educación y Ciencia*, Roura-Parella –que había pasado seis años en Madrid– escribió que en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona –que tuvo que abandonar a fines del mes de enero de 1939 al marchar hacia el exilio– “en esta comunidad de trabajo saturada de amor y de respeto, hemos querido ver la herencia de un español venerable, gran maestro de la conciencia nacional, D. Manuel Bartolomé Cossío, quien años atrás nos enseñó, con el ejemplo y la doctrina, en él maravillosamente unidos, difícil y rara virtud: el respeto sagrado a la persona” (Roura-Parella, 1940, p. XI).

Todo indica que el organicismo armónico krausista –con su fórmula de la “unidad en la variedad”– sirvió para dar soporte ideológico a este planteamiento que, sin renunciar a su vocación nacionalista, se fusionaba en el contexto internacionalista de un cosmopolitismo que incluía Cataluña y España en un todo global que coincidía –a grandes rasgos– con la idea de humanidad del neohumanismo (Goethe, Humboldt, Krause), cuyos ecos también se dejaron sentir en la reforma educativa de la Segunda República. En esta dirección, Joaquín Xirau (1998-2000) recuperó en 1931 la figura pedagógica de Fichte que, en aquellos momentos importaba no tanto por su visión nacionalista sino por su perspectiva cosmopolita, siendo presentado como el pensador más representativo de la mentalidad humanista iniciada por el Renacimiento.

Naturalmente, la cultura catalana –al beber en las fuentes del romanticismo– también ha destacado los aspectos identitarios. En ocasiones se ha afirmado lo propio a la vista de modelos extranjeros, ya sea del federalismo suizo o norteamericano (Valentín Almirall). Se trataba de una opción republicana y federal que –en algunos momentos– pareció encontrar su norte en la unidad de los pueblos hispánicos, incorporando Portugal a una nueva Iberia que había de ser punto de encuentro y convivencia. Ahora bien, aquellos sueños iberistas –alentados por Joan Maragall– no acabaron de cuajar, surgiendo planteamientos autonomistas e, incluso, separatistas. Los ejemplos de Irlanda y de la actual república checa dejaron su impronta en un modelo culturalista, preocupado por conseguir la nacionalización de Cataluña de la literatura y la educación. Así la imagen de Bohemia, al defender su lengua y sus escuelas frente a la influencia alemana, caló

hondamente en una Cataluña que veía con buenos ojos los esfuerzos del pueblo checo por mantener sus señas de identidad. Recordemos que en el campo de la educación física, el pueblo checo generó el movimiento gimnástico de los *sokols* (halcones) fundado en 1862 por Miroslav Tyrš, que también influyó en Cataluña.

En cualquier caso, durante los años de la Segunda República también se detecta la presencia de otro tipo de aspiraciones que defienden el encaje de Cataluña en España. Aquí cabe recordar la probabilidad que la idea de restaurar la Generalidad republicana en 1931 se deba a Fernando de los Ríos, que entre 1902 y 1906 vivió en Barcelona. Su propuesta –si es cierta– debió contar con los buenos oficios de Joaquín Xirau en las convulsas jornadas que siguieron al 14 de abril de 1931. Siempre quedará en el aire saber si realmente fue Fernando de los Ríos quien propuso la restauración de la Generalidad para asegurar el encaje de Cataluña en la república española. Más allá de la anécdota, da la impresión que en aquellos momentos el sueño de un *Kulturkampf* –a manera de una *paideia* republicana– era posible, estableciéndose puentes de diálogo entre Barcelona y Madrid –y viceversa– gracias a las elites intelectuales existentes en ambas ciudades. En realidad, los contactos entre intelectuales de Castilla y Cataluña no habían sido infrecuentes durante los años precedentes, tal como encarna la figura de Luis Bello, a quien tan bien conoce el profesor Escolano que recopiló las notas de su viaje pedagógico –publicadas en *El Sol*– por tierras catalanas (Bello, 2002).

Tal como ha señalado el profesor Escolano, el viaje de Bello por las escuelas de Cataluña se realizó en dos tiempos. Si la primera visita corresponde al invierno de 1925 y otoño de 1926, la segunda se produce cuando la Dictadura de Primo de Rivera había caído, durante primavera de 1930 y el invierno de 1930-31, finalizando en la comarca pirenaica de la Cerdaña, donde la “escuela se mete donde buenamente se puede”, no en edificios en condiciones, como ocurre en la mitad francesa de la comarca. Si bien es verdad que Cataluña desde comienzos del siglo XX fue tierra de renovación pedagógica, no es menos cierto que sus escuelas –al igual que las del resto de España– presentaban deficiencias palmarias. En este punto, y al margen de las consideraciones pedagógicas, conviene resaltar el papel desempeñado por Bello para favorecer las relaciones entre Madrid y Barcelona porque sus viajes por las escuelas catalanas han de ser vistos en

el marco de las estrategias de acercamiento que los intelectuales de ambas ciudades ensayaron durante las primeras décadas del nuevo siglo para buscar lo que Luis de Zulueta denominó, desde las páginas de *El Sol* en 1930, la “concordia hispánica”. Las relaciones entre los intelectuales castellanos y catalanes estuvieron jalonadas por tres fechas históricas: 1924 con el manifiesto de los escritores castellanos en defensa de la lengua catalana ante la política del Directorio Militar de Primo de Rivera, la Exposición del Libro catalán en Madrid de 1927 y la visita a Cataluña de los intelectuales castellanos en 1930.

También Francesc Cambó se refirió en 1930 a la posible concordia entre intelectuales castellanos y catalanes, reclamando la acción conjunta de ambos a fin de armonizar la personalidad catalana con el ideal de una gran España alejada de las tentaciones asimilistas y de los peligros de la catalanofobia. A la vez, demandaba que desde el Principado se fuese generoso actuando de una manera posibilista con la intención de olvidar los agravios de otro tiempo. En cualquier caso, y al margen del fracaso de la política de concordia de Cambó, no deja de ser sintomático que Joaquín Ventalló –defensor inequívoco de la renovación pedagógica– recuperase en 1976, en plena transición política, toda esta historia que hoy –desgraciadamente– ha vuelto a quedar un tanto en el olvido (Cambó, 1930, Ventalló, 1976)

Si repasamos la dinámica de tales eventos observamos la presencia en todos ellos del nombre de Luis Bello que firmó el manifiesto de 1924, formó parte de la comisión encargada de la organización en Madrid de la exposición de 1927 y viajó en marzo de 1930 a Barcelona en los trenes expresos procedentes de la capital que trajeron a la Ciudad Condal un nutrido grupo de intelectuales capitaneados por don José Ortega y Gasset. También Vicente Cacho Viu se sintió a lo largo de su vida –truncada en las postrimerías de 1997– comprometido con la tradición de una España liberal que tuvo en Francisco Giner de los Ríos y José Ortega y Gasset a sus dos más egregios representantes. A su entender, la filosofía orteguiana no es más que la consecuencia lógica del institucionismo gineriano, ya que al decir de Cacho don Francisco Giner de los Ríos acertó en su ancianidad a “ver en Ortega el continuador esencial, antes incluso que los discípulos inmediatos, de su empeño por implantar en España la moral de la ciencia como fundamento” (Cacho Viu, 2000, p. 53).

En aquellos difíciles años de la Dictadura se intentaba recuperar el tono de la cordialidad y de la amistad entre Madrid y Barcelona que ya habían cultivado –a partir de 1897– don Francisco Giner de los Ríos y el poeta Juan Maragall, relación que prosiguió Josep Pijoan hasta el punto de trazar su particular retrato de don Francisco Giner de los Ríos al que llamaba cariñosamente “el abuelo”. En cualquier caso, y tal como señala el profesor Escolano, Bello participaba de una actitud abierta y liberal que abogaba por el entendimiento y el encaje de una Cataluña autónoma en una España respetuosa con el “hecho diferencial” catalán. Para Bello las cosas ya estaban claras en 1918: “El Estado español en Cataluña debe ser catalán. En Galicia, gallego. En Castilla, castellano. Y en todas partes debe aspirar a algo más alto: a la universalidad” (Bello, 2002, p. 16).

Bello es sin duda un intelectual que confía en el poder cultural del Estado, al declararse defensor de la escuela pública nacional. Se trataba de algo similar a una lucha por una cultura ideal y platónica, que sintonizaba con las aspiraciones de la tradición liberal española que, a su vez, se hacía eco de las modernas reformas pedagógicas europeas (ya fuese la tercera república francesa, la república de Weimar o la primera república austríaca). Además, esta batalla por la cultura precisaba de una nueva ordenación política que pasaba por la defensa de un régimen autonómico que hizo que Bello presidiera la Comisión del Estatuto de Autonomía de Cataluña en las Cortes republicanas. Bello no confiaba en un estado fuertemente centralizado al modo jacobino, sino en un régimen autonómico que no perdía de vista la vieja tradición federalista (Pi y Margall) y que, en última instancia, recordaba el organicismo armónico del krausoinstitucionismo, visión con la que coincidía buena parte de la intelectualidad catalana (Xirau, Campalans, Roura-Parella, etc.). “Porque don Francisco –escribe Pijoan– era amado en Cataluña como ningún otro hombre en España, y era amado precisamente porque los catalanes sabían que el buen viejo los amaba con toda su alma, hasta por sus propios defectos” (Pijoan, 2002, p. 74).

A la vista de las consideraciones de Cacho Viu, Ortega y Gasset –que ejerció una poderosa influencia en toda España, a excepción de Cataluña donde fue contrarrestado por Xenius– se perfila como el líder que asume muchos de los valores del institucionismo al enfatizar la dimensión

salvadora de la pedagogía. En consecuencia, las similitudes entre el institucionismo y el movimiento orteguiano son obvias ya que ambos apelan, a través de la educación, a la reforma de las conciencias. Cacho insiste en que Ortega y Gasset “iba a recoger la herencia de la moral racional, científica, que la Institución Libre de Enseñanza no había podido imponer en la vida colectiva del país, y, junto con ese compromiso, asumir, antes de los treinta años, el liderazgo intergeneracional de la comunidad culta madrileña” (Cacho Viu, 2000, pp. 67-68). Se trataba –en última instancia– de formar un estado de opinión favorable a la definitiva modernización de España actuando a través de las elites, es decir, de unas minorías cultas intelectualmente bien preparadas –“aquí no es la cuestión imponer una minoría mejor, sino crearla, porque no existe”, escribe Ortega en 1922– y que tuviesen la capacidad de extender, desde arriba, una verdadera moral pública. Tanto es así que para Cacho las cosas están claras porque entre la opción de Costa –“necesitamos un hombre”– y la de don Francisco Giner de los Ríos –“necesitamos un pueblo”–, Ortega se decanta por la Institución Libre de Enseñanza, salvando así la continuidad de la tradición liberal española (Ruiz-Manjón, 2008, pp. 348-349).

Con todo, es posible que Ortega y Gasset –el único que apoyó a Eugenio d’Ors en sus pretensiones de acceder a una cátedra de la Universidad de Barcelona– no ejerciese un papel activo en este acercamiento entre Barcelona y Madrid. Es sabido que su paso por la Barcelona de la Exposición Internacional de 1929, con motivo de su asistencia al Congreso de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, celebrado del 20 al 27 de mayo de aquel año, no dejó un buen sabor de boca. Ortega y Gasset dictó la conferencia de clausura de aquel evento, despertando las críticas de Tomás Carreras Artau que censuró –desde la prensa de Barcelona (*El Matí*, 1 de junio de 1929) y de Madrid (*El Sol*, 5 de junio de 1929)– sus excesos verbales y gestuales. “El Señor Ortega y Gasset se ha convertido en un verdadero actor y artista de la filosofía... demasiado actor y demasiado artista. Su prosa, demasiado brillante en imágenes, degenera a veces en retórica; su retórica, demasiado cultivada, es sencillamente barroca”. En opinión del catedrático de Ética de la Universidad de Barcelona, Ortega y Gasset estaba bien armado filosóficamente pero construía defectuosamente, al poner la filosofía al servicio del espectáculo. Mientras Tomás Carreras Artau no simpatizó con su talante personal e

intelectual, Joaquín Xirau –quien en 1930 puso en marcha el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona– nunca renunció a su magisterio que compartió con otros miembros de su círculo como Manuel García Morente. Sea como fuere, la intervención de Ortega y Gasset durante el debate en las Cortes del Estatuto de Cataluña, en la primavera de 1932, también comportó un distanciamiento. El portavoz de la minoría catalana, el socialista Rafael Campalans distinguió en su parlamento que aceptaban su magisterio filosófico –“cuando el Sr. Ortega y Gasset nos habla *ex cathedra* de las cuestiones eternas que forman el dominio de la filosofía, yo bajo la cabeza y callo”– pero no compartían sus opiniones políticas, sobre todo al poner en circulación el concepto de *particularismo*. De hecho, en aquellos debates a menudo crispados las posiciones orteguianas fueron contestadas por los diputados catalanes, sacando a relucir el nombre de Francisco Giner. Así se expresaba Rafael Campalans el 27 de julio de 1932, durante el debate relativo a la cuestión de la enseñanza: “Aquí hemos venido a estudiar, a examinar, a enjuiciar la forma de resolver la cuestión catalana un grupo de hombres de Cataluña, que nos sentimos hijos espirituales de esta generación formada por aquel gran hombre que aquí se ha mencionado: don Francisco Giner” (Balcells, p. 367).

En aquellos momentos, pocos meses después de la proclamación de la República, parecía que había llegado la hora de la cultura, de una cultura con mayúscula que deseaba entroncar con el espíritu neohumanista –sólo hace falta recordar cómo se conmemoró pedagógicamente el centenario de la muerte de Goethe en 1932– porque el deseo último –ya alimentado por Eugenio d’Ors desde sus primeras glosas– era convertir Barcelona en una especie de Weimar, esto es, una ciudad culta, moderna y de vanguardia que había de renunciar al provincialismo de antaño y que deseaba mantener vasos comunicantes con todo el mundo y hacia todas direcciones: con Europa sí, pero con Madrid también. Al fin y a la postre, el movimiento catalán de renovación pedagógica –un referente histórico de primer orden para la reconstrucción nacional de Cataluña– conoció entonces uno de sus momentos más álgidos, inspirándose diversas reformas educativas en los principios institucionistas: desde el Presupuesto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona (1908) a la implantación del Instituto-Escuela del Parque de la Ciudadela, abierto en 1932 a imagen del creado en Madrid en 1918. Justamente el doctor Estalella –que asumió la dirección de

Instituto-Escuela barcelonés– había pasado anteriormente por el Instituto-Escuela de Madrid del que fue director durante un breve período de tiempo. Además, y para confirmar la existencia de estos vínculos, no podemos dejar de mencionar que el Instituto-Escuela de Barcelona fue bautizado con el nombre de Francisco Giner, mientras que el que se abrió en Sabadell –el año 1936– fue designado con el nombre de M. B. Cossío.

Conviene insistir en que todo ello hubiera sido imposible sin el papel activo de la Junta para Ampliación de Estudios que desde 1907 concedió ayudas y becas a muchos maestros catalanes –sobre todo gerundenses– para que estudiasen en el extranjero. No en vano, Cassià Costal –director de la Escuela Normal de Gerona, primero, y de la Escuela Normal de la Generalidad de Cataluña después– recibió el apelativo de “el Cossío catalán”, lo que confirma la sintonía existente entre Madrid y la periferia catalana, sobre todo gracias a los canales institucionistas que fueron los que consiguieron –como trasluce el epistolario entre Xirau y Cossío (Llopart, 2002-2003) – que la Pedagogía entrase en la Universidad. No son ajenas a este clima y sintonía las buenas relaciones tejidas entre unos y otros en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, abierta en 1909. Quizá para ilustrar esta presencia institucionista en Cataluña nada mejor que recordar unas palabras de Juan Roura-Parella, que, después de asistir a los cursos de pedagogía que impartía M. B. Cossío se preguntaba, desde el exilio americano, qué había quedado de aquellas enseñanzas. De acuerdo con su testimonio, Cossío comentaba a menudo que “educación o cultura anímica es lo que queda cuando no queda nada”. Esto es precisamente lo que dejó la Institución en Cataluña a través de los hombres de la generación de Xirau: una cultura del espíritu, una atmósfera intelectual, una vocación por la armonía, y una voluntad de vivificar el tejido educativo y cultural del país en aras a su modernización y mejora material y espiritual.

No cabe la menor duda que la interpretación histórica de aquel movimiento de renovación –que tiene en el Presupuesto de 1908 (que defendía una escuela laica, en régimen de coeducación y en lengua catalana) un claro punto de referencia– ha oscilado siempre entre dos polos. De un lado, aquellos que han visto en el movimiento de renovación el resultado de un conjunto de influencias exteriores (los ideales de cultura inglesa con su modelo del “gentleman”, la tradición psicopedagógica de Ginebra, la pedagogía de las ciencias del espíritu alemana, las corrientes

psicotécnicas a favor de la orientación profesional, el pragmatismo norteamericano, etc.) que se aclimataban en Cataluña, gracias al esfuerzo e iniciativa de los maestros que no sólo adaptaban sino que también ensayaban de una manera original y creativa. Por otra parte, también se dan aquellos que han puesto el acento en las relaciones peninsulares, en especial, los ligámenes con el núcleo institucionista de Madrid y la Junta para Ampliación de Estudios. En este segundo caso, se destacan los vínculos del resurgir de la Cataluña del primer tercio del siglo XX con la Edad de Plata de la cultura española, existiendo vasos comunicantes entre Madrid y Barcelona en ambas direcciones, tal como hemos indicado anteriormente.

En realidad, los que nos formamos junto al profesor Buenaventura Delgado somos conscientes de la importancia del papel del reformismo pedagógico español en la renovación educativa catalana. Recordamos que en sus explicaciones eran frecuentes las referencias bibliográficas que daban el tono de su vocación liberal. En concreto, destacaban dos nombres, a saber, María Dolores Gómez Molleda y Vicente Cacho Viu. Si la profesora Gómez Molleda —catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca y directora de la Casa-Museo Miguel de Unamuno— había publicado el año 1966 un magnífico libro sobre los reformadores de la España contemporánea, el profesor Cacho Viu había iniciado la lenta tarea de la recuperación de la memoria histórica del krausismo con la publicación el año 1962 de su libro sobre la Institución Libre de Enseñanza que —en aquellos años del franquismo— concitaba todavía algunos efluvios de aquella animadversión de los primeros compases del Régimen del 18 de julio de 1936 que veía en ella la manifestación de una “poderosa fuerza secreta”. Mientras tanto, Vicente Cacho Viu (1929-1997) recaló en la Ciudad Condal en la década de los años setenta como catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona. Es obvio que su estilo —una historia intelectual a medio camino entre la historia de las mentalidades y la historia de las ideas— ha influido sobre aquellos historiadores que deseaban superar el positivismo histórico sin caer en los estragos de una historia de carácter materialista que reduce el papel de las ideas a una simple función ideológica.

Como buen liberal, don Vicente —así se le conocía por aquel entonces— encontró una buena acogida en el Ateneo Barcelonés, sito en la calle de la Canuda. Allí —en el tercer piso si mal no recordamos— Cacho Viu disfrutaba de un amplio despacho con dos piezas, una antesala para recibir visitas y un salón de estudio presidido por una mesa de trabajo repleta de libros y materiales. Todo ello decorado de una manera sencilla, con música clásica de fondo, en un ambiente de austeridad que recordaba la manera de hacer institucionista. De hecho, aquel mismo escenario de trabajo fue trasladado más tarde a la Fundación Ortega y Gasset, cuando Cacho se afincó definitivamente en Madrid. No es casual, pues, que buscara el refugio de instituciones de signo liberal —como el Ateneo Barcelonés o la Fundación Ortega— para instalar sus centros de trabajo y que tuviese a la vista el jardín de la Institución Libre de Enseñanza —sita en el Paseo del General Martínez Campos— que, según confesaba en 1985, “es paisaje frontero a mi ventana, en la nueva casa de la calle Rafael Calvo”.

Durante su estancia en la Ciudad Condal, nuestro autor se enfrascó en el análisis de las relaciones intelectuales entre Barcelona y Madrid, aspecto que también interesaba al profesor Delgado, de modo que ambos confluían en escudriñar el papel y el encaje de Cataluña en la España moderna. No en balde, el nacionalismo catalán —fortalecido a partir del modernismo— era considerado por Cacho un elemento de renovación y, por ende, de modernización de una España que andaba ansiosa tras su regeneración y que situaba la educación como una prioridad urgente y necesaria, hasta el punto de crear el Ministerio de Instrucción Pública el año 1900, una secuela más del fracaso finisecular. Por nuestra parte, añadimos que la renovación pedagógica catalana también pudo servir para animar y capitanear la mejora educativa española que vivió —en aquellos momentos— una voluntad vanguardista que encontró en la pedagogía una de sus avanzadillas más preclaras.

Eran, igualmente, tiempos en los que el profesor Delgado se interesaba por la Junta para Ampliación de Estudios —creada el año 1907, pocas semanas después de la fundación del Institut d’Estudis Catalans— de modo que frecuentaba al profesor Cacho Viu, cuyas opiniones podían ser relevantes para proseguir sus investigaciones. El profesor Delgado —nacido en tierras manchegas— era consciente que Francisco Giner de los Ríos había estudiado en Barcelona durante el curso 1852-53, cuando tenía

entre trece y catorce años, las asignaturas del preparatorio de Derecho. Desde entonces, Giner mantuvo buenas relaciones con intelectuales catalanes como José María Maranges y Josep Soler i Miquel. De ahí la relación personal y afectiva de Giner con el poeta Joan Maragall ya que, a pesar de la diferencia de edad, coincidían en varios puntos y, concretamente, en un idéntico sentido crítico, un compartido ideal de tolerancia, y un común y apasionado amor por España. Desde esta perspectiva no ha de extrañar que el profesor Delgado —que al igual que Giner de los Ríos se esforzó por conocer y valorar debidamente el nacionalismo catalán— contase con la amistad de Jordi Maragall Noble —el último hijo del poeta Joan Maragall, senador en Madrid por el grupo socialista catalán y padre de Pascual Maragall— con quien intercambió diálogo, de la misma manera que décadas anteriores habían hecho Francisco Giner de los Ríos y Joan Maragall. Es lógico, pues, que la Institución Libre de Enseñanza se convirtiese —como insistía Cacho Viu— en el “apeadero madrileño” para muchos jóvenes catalanes que ampliaban sus estudios, sobre todo de doctorado, en la capital. En última instancia, el libro que Delgado publicó sobre la Institución Libre de Enseñanza y Cataluña —una obra de madurez, cuyos orígenes se remontan a un incipiente estudio sobre la presencia de la Institución en Sabadell— venía a confirmar un viejo tópico: el de la presencia de vasos comunicantes, fluidos y constantes, entre el Principado y la Institución. Además, la presencia en Cataluña de Hermenegildo Giner de los Ríos —que durante muchos años ocupó una cátedra del Instituto de Segunda Enseñanza— facilitó las cosas, aunque su militancia política en el partido lerrouxista no siempre ayudó a que la “Institución dispersa” también dejase su impronta en el Principado.

Buenaventura Delgado tuvo presente las aportaciones de Cacho Viu que —por edad y trayectoria— fue una especie de hermano mayor, hasta el punto que lo trataba —en muestra de respeto y reconocimiento— con el clásico Usted, lejos del tuteo habitual que hoy inunda nuestra Universidad. Ello no quiere decir que siguiera a pies juntillas sus contribuciones, pero sí que las tuvo en gran estima y consideración de modo que sus líneas de análisis constituían un estímulo y un acicate para su trabajo. Y aunque Cacho Viu —Premio Nacional de Literatura en 1962— no fue un historiador que se prodigó en cuanto a publicaciones se refiere, sus estudios breves y concisos siempre estaban dotados de una sin par originalidad y profundidad que no

desatendía la dimensión pedagógica. No en balde, Buenaventura Delgado en varias ocasiones censuró a los historiadores del liberalismo español que hubiesen relegado el papel de la educación a un lugar secundario, sin una entidad substantiva propia, con la excepción de Cacho Viu que siempre se preocupó —por ejemplo, en la obra colectiva *Vísperas del 98* (1997)— de la vertiente pedagógica del reformismo hispánico.

Justamente, el centenario del 98 —cuando Cacho Viu ya había fallecido— favoreció los contrastes comparativos entre Madrid y Barcelona, es decir, entre el centro y la periferia. Desde Cataluña, surgieron diversas iniciativas entre las que citamos la exposición que organizó la Fundación “la Caixa” el año 1997 sobre el período de 1930 y 1936 bajo el lema de la “tradición de lo nuevo”, en que se recogían las experiencias de vanguardia —sobre todo en el campo del arte, de la arquitectura y del urbanismo— que tuvieron lugar durante aquellos años en ambas ciudades, que fueron los núcleos de transformación hacia la modernidad de la España republicana. Al año siguiente, el Centro de Cultura Contemporánea de la Ciudad Condal incidió en las sintonías y distancias surgidas entre ambas capitales durante un siglo, esto es, entre 1898 y 1998. En ambos casos, la voluntad de los organizadores siempre fue la misma: confirmar que ambas ciudades han mantenido, a pesar de todas las dinámicas y tensiones históricas, coincidencias y convergencias que las acercan y aproximan.

Si el profesor Rafael Gibert calificó a José Ortega y Eugenio d’Ors de “hermanos enemigos”, nosotros podemos aseverar que tal consideración no corresponde a Madrid y Barcelona, ciudades que —a pesar de todos los desencuentros— están llamadas —ayer como hoy— a buscar puentes de comunicación y diálogo. No es casualidad que Eugenio d’Ors (2000) eligiera la Residencia de Estudiantes de Madrid —inaugurada el año 1910— para dictar aquellas tres conferencias —*De la amistad y del diálogo* (1914), *Aprendizaje y heroísmo* (1915), *Grandeza y servidumbre de la inteligencia* (1918)— que le dieron a conocer en Madrid, aunque con anterioridad ya se había referido a Giner y al núcleo institucionista. Así pues, a partir de 1915 Xènius empezó a colaborar en la revista *España*, fundada y dirigida por Ortega, que fue la “primera colaboración del autor catalán en español” (Gibert, 1991). Con independencia de este hecho, cabe insistir en el papel de la Residencia de Estudiantes, que Ortega “nunca vio como un factor aislado en la transformación del país, sino como un punto de confluencia

entre diversas corrientes modernizadoras” (Cacho Viu, 2000, p. 191). A tenor de lo dicho, tampoco ha de sorprender que Ortega y Gasset se refugiase —en las amargas horas del otoño de 1936— en la residencia del Pinar que se hallaba bajo bandera inglesa.

Es hora de concluir este apartado, y nada mejor para ello que destacar la sensibilidad de la obra de Vicente Cacho Viu, quien cultivó una historia intelectual que, en aquellos momentos de predominio de una historiografía de corte materialista, significaba una especie de oasis que había de reportar grandes beneficios para aquellos que no se sentían cómodos con la historia de raíz social que lo reducía todo a un esquema simplista heredado de la lucha de clases. Su vocación liberal hizo que sus trabajos se impregnasen de una atmósfera que propiciaba la complicidad con el lector porque, a través del estudio de la historia, Cacho Viu deseaba intervenir en el curso futuro de España. En líneas generales, su producción historiográfica constituye una invitación a repensar una España democrática, tolerante y, profundamente, liberal que había de entroncar con una visión humanista, cristiana y occidental del mundo y de la historia surgida de la transformación del Antiguo Régimen.

Bien mirado, aquella historia intelectual también permitió substraernos a los excesos de la historia positiva, preocupada principalmente por el acopio de datos y registros al margen de valoraciones e interpretaciones. Y aunque es cierto que el profesor Delgado siempre se mostró escrupuloso con los datos —en su recogida y clasificación ordenada— no cayó en los vicios de una historia positivista que se limita —y la verdad que no es poco— a suministrar informaciones de corte documental, equiparando la tarea del historiador a la de un notario público que se contenta con levantar una cuidada acta de lo acaecido en el pasado. Si algún calificativo puede aplicarse al profesor Buenaventura Delgado es el de historiador intelectual, esto es, de ser un investigador que cultivó y aclimató al campo histórico-educativo la historia intelectual. A medio camino entre la historia de las ideas y la historia general de carácter positivo, la historia intelectual —por aquel entonces a menudo denostada en los círculos académicos— podía renovar las bases epistemológicas y el planteamiento metodológico de una historia de la educación que, sin caer en las exageraciones idealistas de la historia de la pedagogía, tampoco podía renunciar sin más al tratamiento de

las corrientes ideológicas, cosa que al fin y a la postre procuró la tercera generación de los *Annales* con la historia de las mentalidades.

Hacia una Historia Conceptual de la Educación

Desgraciadamente esta corriente historiográfica de corte liberal parece que ha quedado un tanto truncada, como mínimo en los ambientes catalanes. Sea como fuere, una de las constantes de esta tradición liberal ha sido la importancia que ha conferido a los aspectos intelectuales, lo cual ha permitido establecer conexiones entre la historia intelectual y la historia de la educación. Tanto es así que podemos aventurar que en un contexto historiográfico post-social la historia conceptual puede reavivar el campo de la historia de la educación hasta el punto de recoger el testigo de la historia intelectual y, por ende, proceder a los análisis de los conceptos al margen de cualquier posición apriorística. “El estudio del lenguaje, en tanto que patrón de significados, deviene así núcleo central y objeto primordial de cualquier trabajo de investigación histórica. Es por ello que la reconstrucción de la genealogía histórica de los conceptos reguladores de la vida social se ha convertido, en los últimos años, no sólo en una tarea prioritaria de investigación, sino en el fundamento mismo de la teoría social de la historia” (Cabrera, 2005, p. 52). Al optar por la historia conceptual, la historia de la educación se distancia de la historia social de ascendencia marxista y, a su vez, se desmarca de la tradicional historia de la pedagogía de cuño idealista, abriéndose por tanto un amplio abanico de posibilidades ya que asume aspectos de ambas tendencias.

No es el momento de ocuparnos extensamente de las relaciones entre la historia conceptual y la historia de la educación, cosa que ya hemos hecho en otro lugar (Vilanou, 2006). Con todo, lo que sí consideramos oportuno es significar algunos aspectos de estos vínculos, sobre la base de la *Begriffsgeschichte* que privilegia la semántica histórica y su compleja articulación a través de los diferentes estratos temporales. Y si bien no disponemos del espacio para describir con detalle el proceso de su recepción en España, bueno será apuntar que la aclimatación de la historia conceptual se inició después de la caída del muro de Berlín (1989) y de la desintegración de la Unión Soviética (1991), siendo Joaquín Abellán (1991)

uno de los primeros autores que dio cumplida cuenta de sus principales características.

Sin embargo, la puerta de entrada de la historia conceptual fue la tardía traducción el año 1993 de *Futuro pasado* de Reinhart Koselleck, un libro que había aparecido en 1979. De hecho, tal retraso no ha de extrañar si tenemos en cuenta que *Verdad y método* –la emblemática obra de Gadamer– publicada en 1960 también tuvo que esperar varios años, hasta 1977, para que se tradujese al español. En realidad, la historia conceptual ha cabalgado entre la filosofía y la historia, adquiriendo a partir de Koselleck una orientación interdisciplinar. Su presencia se ha dejado sentir en diferentes campos sectoriales de la historia, por ejemplo, en la historia política y en la del derecho, e incluso en la historia general, mientras que no ha sucedido lo mismo en el ámbito de la historia de la educación. En este punto, hay que recordar que desde hace unas décadas –cuando se abandonó la antigua historia de la pedagogía– da la impresión que la comunidad de los historiadores de la educación se ha mostrado un tanto reacia a cualquier connotación que la pudiese vincular a la vieja historia de las ideas, ligada de una u otra forma al idealismo hegeliano. Y ello ha reportado una deriva de la historia de la educación hacia metodologías y planteamientos históricos –extraídos de la historia general–, lo cual ha repercutido negativamente en nuestra disciplina que en más de una ocasión ha acabado por orillar aquellos aspectos estrictamente culturales y pedagógicos.

Con independencia de las diferencias existentes entre la historia conceptual y la historia de las ideas –los conceptos no son magnitudes eternas y atemporales, como se suponía que sucedía con las ideas– hay que aceptar que ambas –la historia de las ideas y la historia de los conceptos– poseen un cierto aire de familia. A pesar de los esfuerzos de Koselleck por mantener las distancias, la historia conceptual puede considerarse una evolución de aquella historia de las ideas que había quedado obsoleta al ser superada por la lógica de los acontecimientos. Tampoco hay que perder de vista que la historia de la pedagogía se había construido con el soporte de la historia de las ideas (*Geistesgeschichte*) y del historicismo (Dilthey), y por consiguiente, al amparo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) o ciencias de la cultura (*Kulturwissenschaften*). No ha de extrañar, por consiguiente, la identificación entre espíritu y cultura ya que estas ciencias –frente a las

ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*) que buscan explicaciones— se constituyen en la historia y, a su vez, estructuran el mundo histórico con sus contribuciones espirituales y culturales que —a lo sumo— pueden ser comprendidas con la ayuda de la hermenéutica. Desde esta óptica la historia de la pedagogía —bien representada en España por Lorenzo Luzuriaga, discípulo de Ortega y Gasset— tenía que rastrear forzosamente ese mundo histórico-espiritual que, en contacto con la cultura, genera y determina los ideales educativos de cualquier época.

Si bien las ciencias del espíritu mantuvieron su vigencia en otras latitudes, la cosa fue distinta en España ya que aunque la filosofía orteguiana manifestó una cierta simpatía por Dilthey, siendo traducidas algunas de sus obras por Julián Marías, no es menos verdad que durante los primeros compases del franquismo las críticas a la pedagogía de las ciencias del espíritu —debido a su ascendencia luterana— fueron constantes. De hecho, la publicación del grueso de la obra de Dilthey en español fue una iniciativa de los intelectuales transterrados a México, quienes —por boca de Juan Roura-Parella— propusieron al Fondo de Cultura Económica su traducción, cosa que hizo Eugenio Imaz en apretadas jornadas de trabajo. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga —poco después de refugiarse en Argentina— procedió a la traducción del volumen noveno de las obras completas de Dilthey que incluía dos partes, la Historia y la sistemática de la Pedagogía, y que partía del supuesto que el ideal de educación de un pueblo depende siempre de su ideal de vida².

Pronto, empero, las cosas cambiaron. Hacia 1960 la historia de la educación se emancipaba de la historia de la pedagogía dando paso a una disciplina que, renunciando expresamente a su ascendencia filosófico-pedagógica, adoptó los métodos de la historia —de la *nouvelle histoire* para ser más exactos— que se habían nutrido de la renovación historiográfica derivada de la escuela de los *Annales*. En medio de este proceso de cambio de paradigma —la substitución de la historia de la pedagogía por una emergente historia de la educación de significación social— se produjo una especie de paradoja, ya que mientras se consumaba el dismantelamiento de la historia de la pedagogía se producía el despertar de la historia conceptual, cuyos primeros pasos en el ámbito de la filosofía hay que situarlos precisamente en la década de los años sesenta del siglo pasado. En virtud de este proceso, la historia de la educación abandonó su interés por el

pensamiento y las ideas pedagógicas, tendencia que parece haber desaparecido últimamente al socaire de la nueva historia cultural, emparentada con la historia de las mentalidades y que –a nuestro entender– también ha sido receptiva, o debería serlo, a las aportaciones de la historia conceptual que se ha mostrado crítica con la antigua historia de las ideas, “en tanto que éstas se mostraban como baremos constantes que sólo se articulaban en diferentes configuraciones históricas sin modificarse esencialmente” (Koselleck, 1993, p. 113).

Por su propia naturaleza, la nueva historia cultural –para algunos, una de las manifestaciones de la historia post-social– no puede ser insensible a las cuestiones lingüísticas de manera que, además de interesarse por la evolución de los conceptos, resalta la centralidad de las narrativas como una consecuencia del “giro narrativo” que se ha producido en el mundo historiográfico. Parece evidente, pues, que en este contexto historiográfico post-social la historia conceptual permite un nuevo tratamiento de los discursos pedagógicos que habían quedado un tanto devaluados en el campo de la historia de la educación. Es claro que la relación entre la historia conceptual y la historia de los discursos presenta ciertas dificultades ya que si para algunos la primera depende de la segunda, Koselleck señala que cada una depende de la otra: un discurso necesita conceptos básicos para expresar aquello de lo que está hablando y viceversa, esto es, el análisis de los conceptos precisa del auxilio de la historia de los discursos. En consecuencia, ambos aspectos –el conceptual y el discursivo– se implican mutuamente, con lo que se superan también las limitaciones de la vieja historia de las ideas que separaba ambas dimensiones. Quizás en este cruce de caminos –una historia de la educación abierta a la semántica conceptual y sensible a la articulación de los diferentes discursos pedagógicos– puede significar un nuevo punto de arranque para activar nuestra disciplina en un momento en el que las discusiones teóricas y epistemológicas no cesan, demostrando que estamos lejos de concluir aquel “combate por la historia” que anunciara Lucien Febvre.

Hasta ahora, la historia conceptual no ha sido aplicada a la historia de la educación de una manera concienzuda y sistemática, aunque las posibilidades de aplicación son tan inexploradas como infinitas. Una historia conceptual de la educación debe atender a los aspectos de concepto y del discurso porque el futuro de la historia de la educación depende

también de la adopción de estrategias de análisis del discurso, es decir, de aquella totalidad significativa que puede estar constituida por componentes de carácter lingüístico y extralingüístico. Por ello, hay que dar un paso más allá de los conceptos, a fin de que el bagaje de la *Begriffsgeschichte* alumbre una historia del discurso (*Diskursgeschichte*), sensible a las cuestiones intelectuales y culturales sin caer en los excesos de la clásica historia de las ideas, incorporando asimismo una visión social alejada de las exageraciones de la historia materialista.

A grandes rasgos, nuestra propuesta puede entenderse como una solución al dilema planteado entre la antigua historia de la pedagogía excesivamente idealista y la moderna historia de la educación desmesuradamente atomizada –una historia en migajas, de acuerdo con la feliz expresión de Dosse– según las tendencias de la “nueva historia” que han destacado sobremanera los aspectos sociales. Por tanto, defendemos la viabilidad de una historia de la educación que resalte –sin olvidar los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones ni los contextos sociales– los conceptos y los discursos pedagógicos. Se perfila así un reto incuestionable para la reflexión histórico-educativa que, a pesar de todos los avatares disciplinares, quizá no debiera haber liquidado los lazos que la unían con su hermana mayor, esto es, la historia de la pedagogía, denostada en ocasiones un tanto arbitrariamente más por motivos ideológicos que por fundamentadas razones epistemológicas y metodológicas. Optamos, pues, por una vía que desea salvar la dimensión intelectual de la tradición historiográfica liberal y que, por ende, acude a la historia conceptual para orillar también las simplificaciones de la historia social hoy superada por la misma dinámica histórica que ha actualizado –después del giro post-social– la historia cultural.

Aproximación al Análisis Conceptual de la “Renovación Pedagógica”

Es bien sabido que uno de los conceptos que más importancia ha adquirido dentro del panorama de la historia de la educación en Cataluña ha sido el de “renovación pedagógica” que no se puede entender en un sentido unívoco sino plural, ni tampoco como un proceso evolutivo lineal sin cortes ni rupturas. Es obvio que el análisis conceptual de la “renovación pedagógica”

—que hinca sus raíces en los últimos compases del siglo XIX— surge no sólo con la voluntad de conocer un proceso histórico, sino que también incluye el deseo de cambio de la realidad educativa. En cualquier caso, este movimiento de renovación tampoco puede deslindarse de la propia dinámica social y, muy especialmente, del compromiso de las distintas instancias y los diferentes agentes en la mejora de la educación. La apertura en 1901 en Barcelona de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia fue uno de los hitos que jalonan un proceso de larga duración —una verdadera narrativa pedagógica, que va más allá de los discursos pedagógicos— que es receptivo a los aportes de los distintos grupos sociales, sean del color e ideología que sean. En efecto, la modernización pedagógica constituye una narrativa de larga duración en la que —sin olvidar los contactos a diferentes niveles— intervienen todo tipo de agentes y protagonistas, desde la Iglesia católica a los grupos anarquistas, sin olvidar la participación de los diversos sectores burgueses.

Resulta lógico, pues, que el concepto de renovación pedagógica incluya múltiples connotaciones, que se encuentran asociadas a un conjunto de hechos, personajes y experiencias pedagógicas que hacen progresar la educación globalmente considerada. Se trata, pues, de un concepto onmicomprensivo —una especie de cajón de sastre— que ha servido para designar un estado de ánimo y de opinión, hasta el punto que se ha identificado con nociones similares como pueden ser “educación progresiva”, “escuela activa” o “escuela nueva”. Naturalmente, este concepto de renovación pedagógica también se ha identificado con la idea de escuela catalana o escuela en catalán. Igualmente este concepto se ha teñido de connotaciones políticas, acentuándose las concomitancias entre la renovación pedagógica y los valores democráticos, configurándose una educación abierta, plural y democrática, en sintonía con los principios del pragmatismo de Dewey. Pero insistimos que el concepto va más allá de los discursos —y por tanto, no se puede circunscribir únicamente al pragmatismo— de modo que constituye una auténtica y verdadera historia de largo alcance que transita a través de los distintos discursos (idealismo, positivismo, psicologismo, socialismo, anarquismo, etc.) que dan sentido a la narrativa pedagógica de la modernidad.

La diversidad de significados nos sitúa indistintamente delante de una pedagogía científica, de una opción ideológica o de una posición ética, y,

del mismo modo, nos remite a teorías filosóficas o a prácticas educativas innovadoras. De tal suerte que la multiplicidad de significados aconseja recurrir a la historia conceptual a fin de proceder a un abordaje interdisciplinar, que huya de la simplificación de una historia de las ideas que defina los conceptos como algo estable, permanente y unidimensional. Tal como venimos indicando, la historia conceptual –aplicada a la historia de la educación– nos invita a utilizar una metodología que, partiendo de la lectura y de la interpretación de los textos, combina el estudio de los significados de las palabras con la pluralidad de denominaciones que utilizan para describir los mismos fenómenos. Ahora y aquí, procedemos a una aproximación conceptual de la “renovación pedagógica” a partir de algunos textos, entresacados de diferentes monografías donde se estudia la cuestión desde diversos puntos de vista. En realidad, estos materiales subrayan algunos elementos clave que están asociados al concepto y al proceso de renovación pedagógica³.

El análisis de estos textos, elegidos discrecionalmente nos permite configurar una síntesis de los elementos que conforman el concepto “renovación pedagógica” que desmenuzamos. Pensamos que los diferentes elementos se pueden sistematizar en tres categorías o niveles: en primer lugar, se han detectado factores que articulan y vertebran el proceso de renovación pedagógica, que definen el marco y que, obviamente, lo relacionan con el contexto externo; en un segundo nivel encontramos los rasgos significativos que hacen referencia al contexto institucional de la escuela; y finalmente, la tercera categoría se define con los elementos que llenan de contenido el programa o los programas escolares renovadores.

Partiendo de estas tres categorías, podemos perfilar la siguiente síntesis:

a) Elementos vinculados con el contexto externo (social, político y cultural)

- recuperación de la lengua y la cultura propia
- regeneración social y política
- reconstrucción nacional – recuperación de la identidad nacional
- construcción de una sociedad democrática
- voluntad de construir una escuela para todos
- democratización de la enseñanza

- educación orientada al futuro
- calidad de la enseñanza

b) Elementos relacionados con el contexto institucional

- modelo escolar nuevo/renovador
- escuela moderna, abierta, de calidad pedagógica y libre
- la autonomía y democracia dentro de la escuela
- catalanidad de la escuela – escuela catalana
- atención a la pluralidad – modelo de amplio alcance social
- escuela nueva

c) Elementos relacionados con el programa pedagógico

- renovación metodológica
- libertad del niño
- el niño como centro y motor de la propia educación
- escuela activa – educación activa o funcional
- relación escuela – medio
- contacto con la vida – compromiso con la realidad social y cultural del país
- vínculo constante entre teoría y práctica
- ensayo y realización práctica
- la reflexión sobre la práctica

La revisión de estos elementos nos lleva a cuestionarnos sobre el sentido y significado de la renovación pedagógica en el contexto catalán del siglo XX que, sin ningún tipo de duda, está configurado por diversas *confluencias*, pero también por algunas *divergencias*. Justamente en este punto, procede referirnos a la cuestión de la existencia de los rasgos distintivos de la renovación pedagógica catalana en su relación con el resto de España. Es evidente que en Cataluña, el peso de la sociedad industrial y el papel de la burguesía y, por otra parte, los conflictos socioculturales y las

aspiraciones nacionales, han configurado un proceso de renovación pedagógica como cruce de vías diversas y posibilidades múltiples que han sido consideradas, incluso, por algunos historiadores de la educación con una visión más estatal que periférica (Julio Ruiz Berrio, 1998; María del Mar del Pozo Andrés, 2003-2004).

En el trabajo citado, la profesora María del Mar del Pozo Andrés se interroga sobre el verdadero alcance del movimiento de la Escuela Nueva en España. Para ello reconstruye una visión global destacando, a la vez, la singularidad de algunos procesos específicos como el desarrollo en el ámbito catalán. Sus conclusiones, que bien pueden interpretarse en un sentido desmitificador que compartimos, corroboran el carácter poliédrico y complejo –“un movimiento de individualidades (...) con ausencia de líneas comunes”– de un proceso que requiere, como consecuencia, lecturas e interpretaciones desde ópticas diversas. También el profesor Julio Ruiz Berrio, en su artículo publicado en la revista *Histoire de l'Éducation*, intenta una aproximación global al proceso de renovación pedagógica que vive la educación española durante el primer tercio del siglo XX. En su aportación destaca, tanto en el estudio de las realizaciones prácticas como en el uso de las fuentes historiográficas, algunos elementos singulares y diferenciales del contexto catalán y atribuye una parte de la intensidad de las reformas catalanas al impulso del movimiento nacionalista. Conviene tener presente estos planteamientos, a fin de no perder de vista el contexto global (español, europeo e internacional) y situar en la propia realidad la aparición de algunos elementos específicos como la catalanidad de la escuela o la estrecha relación entre renovación pedagógica y reconstrucción nacional. En cualquier caso, el concepto de renovación pedagógica depende tanto de aspectos generales como de factores específicos, en sintonía con la realidad social más inmediata.

Esta aproximación conceptual se puede sintetizar en el siguiente cuadro que intenta relacionar los tres niveles de análisis (contexto externo, contexto institucional y programa pedagógico) con las confluencias y las divergencias detectadas que, obviamente, han tenido también un carácter coyuntural, ligado a cada momento histórico:

<i>Renovación Pedagógica</i>	Confluencias	Divergencias
Con relación al contexto externo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrucción nacional ▪ Reforma social y política ▪ Educación orientada al futuro ▪ Educación entendida como servicio público 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democratización de la enseñanza ▪ Voluntad de construir una escuela para todos: educación pública
Con relación al contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo escolar renovador ▪ Modelo democrático y participativo ▪ Superación de los modelos escolares tradicionales ▪ Escuela catalana ▪ Escuela abierta ▪ Autonomía escolar ▪ Compromiso con la realidad social y cultural del país 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela racionalista y moderna ▪ Escuela libre ▪ Extensión de la escuela pública ▪ Escuela unificada ▪ Modelo de amplio alcance social ▪ Atención a la pluralidad
Con relación al programa pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño como centro y motor ▪ Renovación metodológica ▪ Escuela activa ▪ Contacto con la vida ▪ Relación escuela – medio ▪ Ensayo y realización práctica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libertad del niño ▪ Laicismo ▪ Educación religiosa ▪ Coeducación ▪ Vínculo teoría - práctica

A pesar de las limitaciones de esta conceptualización, la síntesis nos ofrece algunas claves de interpretación del proceso que podemos concretar en los siguientes puntos:

- 1) La importancia del carácter de reconstrucción nacional y/o de reforma social y política que se ha otorgado a la educación y a la renovación pedagógica en sus diversas etapas del siglo XX.
- 2) La proyección de la educación como factor decisivo para orientar el futuro.
- 3) Las divergencias y contradicciones en el interior de los movimientos renovadores en relación a algunos elementos básicos como la lengua, la escuela pública, la escuela unificada, el laicismo y la educación religiosa y el pluralismo.
- 4) La diferenciación entre el carácter protagonista del niño dentro del proceso educativo y el grado de respeto a la libertad del mismo niño.
- 5) La importancia de vincular la educación y la escuela con el entorno social, natural y cultural.
- 6) La distancia política entre la consideración del carácter de servicio público de la educación y el acento en la democratización de la enseñanza.
- 7) El carácter eminentemente práctico de la renovación pedagógica, a menudo identificada con una simple renovación metodológica.

A la vista de este análisis, se puede colegir que la renovación pedagógica constituye un concepto que sintetiza el proyecto de modernización educativa, vinculada al progreso social y cultural. Por tanto, renovar la escuela y renovar la educación significan modernizar, dinamizar y, en algunos momentos, vivificar (dar vida) para acabar con la escuela tradicional y sus principios. En realidad, la renovación pedagógica fue impulsada en Cataluña desde posiciones diferentes y orientada en direcciones distintas, a veces incluso contrarias y opuestas. De ahí que se

pueda hablar –una vez realizado el análisis conceptual– de confluencias y divergencias que confirman que el concepto de renovación pedagógica no es unívoco sino que está preñado de una gran riqueza semántica en el que aparecen elementos diversos en contextos diferenciados. Los más significativos serían el regeneracionismo social y político impulsado por la burguesía; la lucha por la emancipación de la clase obrera; la reconstrucción de la identidad nacional en distintas fases históricas; el desarrollo de políticas propias por parte de algunas instituciones como la Mancomunidad de Cataluña o algunos ayuntamientos; la ruptura que supuso la dictadura de Primo de Rivera; el sueño de una república ilustrada y democrática; las confrontaciones ideológicas y sociales; el impacto de la Guerra Civil; la represión política, cultural y educativa derivadas de la dictadura franquista; la necesidad de recuperar la identidad y la libertad; la reconstrucción cultural; la transición hacia un modelo de sociedad democrática; la democratización de las estructuras sociales y políticas y, evidentemente, del sistema educativo; y, en último término, los cambios culturales y sociales que se han dado en las décadas postreras. No hay, pues, una renovación pedagógica en Cataluña sino –tal como hemos avanzado– diversas renovaciones pedagógicas, en el tiempo y en el contenido.

A Manera de Conclusión

Es obvio que un trabajo como el que aquí presentamos no permite ni aconseja –por sus características– un cierre definitivo. Únicamente podemos aspirar a una conclusión momentánea que sirva de balance provisional y, a la vez, de compromiso de cara a un futuro inmediato. Al abrigo del magisterio recibido, hemos intentado situarnos en la perspectiva de una tradición liberal que, desde un punto de vista historiográfico, se ha distinguido por enfatizar la importancia de la historia intelectual. De hecho, esta manera de escribir la historia puso de manifiesto los lazos y las conexiones entre Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza que –por diversas vías– favoreció el movimiento catalán de renovación pedagógica a lo largo de las primeras décadas del siglo XX que –parafraseando al profesor Cacho Viu– constituye un factor de modernización no sólo de Cataluña sino también de toda España. Naturalmente, la historia de la

educación –en su deseo de alejarse de la historia de la pedagogía– relegó a un lugar secundario la historia de las ideas, con el correspondiente perjuicio para el estudio de los discursos y relaciones educativas, orillando en ocasiones el papel ejercido por instituciones (la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, por ejemplo), editoriales (la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, o la *Editorial Labor*, administrada por los hermanos Sánchez Sarto) e intelectuales (las corrientes de pensamiento importadas del exterior, gracias al soporte de la Junta para Ampliación de Estudios). Faltos de una verdadera historia intelectual se ha hecho difícil mantener una historia comparada de la educación que analizase las corrientes e influencias que se han dado entre las distintas “provincias pedagógicas” de esta realidad –unitaria, y a la vez plural y diversa– llamada España. No en balde, el profesor Cacho Viu vio la España de las autonomías más cerca de la propuesta del nacionalismo catalán –entendido como factor de modernización– que del centralismo heredado de la organización administrativa del estado del siglo XIX.

A veces da la impresión que la historia de la educación se ha entestado en afirmar apriorismos sin acudir a la necesaria contrastación histórica, negando de una manera un tanto pueril los contactos y préstamos entre las diferentes latitudes y, por ende, los vasos comunicantes entre el centro y la periferia. Lógicamente, las relaciones pedagógicas entre Cataluña y el resto de España –sobre todo con Madrid– se han resentido desde el momento que la cuestión educativa se ha convertido en un tema más disputado ideológicamente que discutido rigurosa y científicamente. Ante esta situación, hemos recurrido a la historia conceptual que puede servir para recuperar los valores de aquella historia de ascendencia liberal que buscaba resaltar los aspectos intelectuales del pasado histórico. En este sentido, cuando la historia de la educación acude a la historia conceptual –que centra su atención en el estudio de los conceptos, pero que no olvida el horizonte de los discursos ni la perspectiva de las narrativas pedagógicas– recupera parte de aquellos aspectos intelectuales que han sido olvidados, a la vez que profundiza en el análisis de un concepto hasta el punto de diseccionarlo en sus últimos elementos. De ahí que hayamos recurrido al concepto de “renovación pedagógica” para presentar –a manera de modesta proposición– las posibilidades que ofrece la historia conceptual de cara a

una historia de la educación que –más allá de la lucha ideológica– aspira a radiografiar el pasado pedagógico de una manera pormenorizada y precisa.

Actuando así, se puede inferir que la “renovación pedagógica” constituye un concepto de una gran riqueza semántica, cuyos contenidos se despliegan en diferentes niveles –contexto externo, institucional y pedagógico– presentando, cuando los relacionamos con otras realidades culturales, una serie de confluencias y, al mismo tiempo, de divergencias. Se trata, pues, de un trabajo que destaca lo común sin denigrar lo autóctono, que resalta las coincidencias sin negar las contribuciones específicas. Más allá de nomenclaturas, consideramos que la historia intelectual de ascendencia liberal y la historia conceptual de procedencia filosófica (Gadamer, Koselleck) mantienen sintonías hasta el punto de constituir –cuando muchos demandan una historia post-social que destaca la importancia de la historia cultural– un horizonte de grandes posibilidades para la historia en general y la historia de la educación en particular. Si procedemos de esta forma, podremos adquirir la conciencia de que –al margen de especificidades propias y características– también surgen similitudes y convergencias entre los diversos conceptos, con independencia del lugar y del momento histórico. Quizá esta constatación –una verdad de perogrullo que a veces conviene traer a colación– permita mantener –como hicieron nuestros maestros liberales– el debate y la discusión desde la amistad y el diálogo.

Notas

¹ Es bien notorio que la arquitectónica de las tres Españas ha sido un recurso utilizado por otros autores. Así, por ejemplo, Ángel Herrera Oria (1976, pp. 221-222) presenta en su ideario político la viabilidad de una tercera España, a medio camino entre “una España detenida, aferrada a lo antiguo, cristalizada en lo tradicional, entendida, por otra parte, la tradición muchas veces en formas viciosas y mezquinas” y “otra España, por el contrario, desconocedora o poco estimadora de los valores de la raza, ajena al sentido íntimo de nuestra peculiar constitución nacional”. Esta tercera España –según Herrera Oria– no se encuentra representada por la Institución Libre de Enseñanza y la tradición krausista, sino por una España que ha tenido diversos nombres. “La tercera España se llamó en la primera década del siglo XIX Jovellanos. Jovellanos, comprensivo y magnánimo, enérgico y bondadoso a la par. Una de las figuras más amables de nuestra historia. La tercera España se llamó, a mediados de siglo, Balmes. Y en el último cuarto de siglo, en el orden político, se llamó Cánovas. Y en el cultural, Menéndez Pelayo” (p. 222). Podemos añadir que Herrera Oria,

además de su apego por Balmes, manifestó sus simpatías hacia Cambó, con quien mantuvo buenas relaciones.

² Sobre la base del volumen noveno de las obras de Dilthey (*Gesammelte Schriften*, Leipzig, Teubner, 1934), dedicado a la Pedagogía (*Pädagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems*), Luzuriaga tradujo los *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* (Buenos Aires, Losada, 1940) y la *Historia de la Pedagogía* (Buenos Aires, Losada, 1942), ambas reeditadas en innumerables ocasiones.

³ Por razones de espacio, nos limitamos a indicar que las fuentes utilizadas en el análisis del concepto han sido heterogéneas, correspondiendo a las firmas más significativas de la historia de la educación catalana (Maria Antònia Canals, Jaume Carbonell, Salvador Domènech, Joan Florensa, Josep González-Agàpito, Francesc Imbernón, Salomó Marquès, Jordi Monés, Antoni Tort, etc.) y de los historiadores que han abordado –desde una perspectiva más general– la historia del movimiento de la Escuela Nueva (Daniel Hameline, Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, etc.). Las referencias bibliográficas completas de las fuentes están citadas en: Soler Mata J.. (2009). *La renovación pedagógica durante el siglo XX. La encrucijada catalana: dinamismos y tensiones*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.

Bibliografía

- Abellán, Joaquín. (1991). Historia de los conceptos (Begriffsgeschichte) e Historia Social. A propósito del diccionario Geschichtliche Grundbegriffe. En Castillo, S. (Coord.), *La Historia social en España. Actualidad y perspectivas*. Actas del I Congreso de la Asociación de Historia Social (pp. 47-63). Madrid: Siglo XXI editores.
- Balcells, Albert. (1985). *Rafael Campalans, socialisme català. Biografia i textos*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bello, Luis. (2002). *Viajes por las escuelas de Cataluña*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cabrera, Miguel Ángel. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. En Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. (pp. 21-52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cacho Viu, Vicente. (1962a). *Las tres Españas de la España contemporánea*. Madrid: El Ateneo.
- Cacho Viu, Vicente. (1962b). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.

- Cacho Viu, Vicente. (1984). *Els modernistes i el nacionalisme cultural*. Antologia. Barcelona: La Magrana.
- Cacho Viu, Vicente. (1989). Proyecto de España en el nacionalismo catalán. *Revista de Occidente*, (97), pp. 5-24.
- Cacho Viu, Vicente. (1997). *Revisión de Eugenio d'Ors: 1902-1930, seguida de un epistolario inédito*. Barcelona: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Quaderns Crema.
- Cacho Viu, Vicente. (1998). *El nacionalismo catalán como factor de modernización*. Prólogo de Albert Manent. Barcelona: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Quaderns Crema.
- Cacho Viu, Vicente. (2000). *Los intelectuales y la política. Perfil público de Ortega y Gasset*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cambó, Francesc. (1930). *Per la concòrdia*. Barcelona: Llibreria Catalònia.
- Delgado, Buenaventura. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza y Cataluña*. Barcelona: Ariel.
- D'Ors, Eugenio. (2000). *Trilogía de la "Residencia de Estudiantes"*. Pamplona, Eunsu.
- D'Ors, Juan Pablo. (1987). D'Ors, mi padre. *Razón Española*, 7(21), pp. 7-27.
- Galí, Alexandre. (1978-1986). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: de 1900 a 1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- Gibert, Rafael. (1991). Hermanos enemigos: observaciones sobre las relaciones entre Eugenio d'Ors y José Ortega y Gasset. *Revista de Occidente*, (120), pp. 96-107.
- Herrera Oria, Ángel. (1976). *Meditación sobre España*. Introducción y sistematización por Juan Luis de Simón Tobalina. Madrid: BAC.
- Koselleck, Reinhart. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Llopart, P. (2002-2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita. *Temps d'Educació*, (27), pp. 419-437.
- Pijoan, Josep. (2002). *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*. Introducción de Octavio Ruiz-Manjón. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, María del Mar del. (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, (22-23), pp. 317-346.

- Roura-Parella, Juan. (1940). *Educación y Ciencia*. México: La Casa de España.
- Ruiz Berrio, Julio. (1998). La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX^e siècle à 1939. *Histoire de l'Éducation*, (78), pp. 133-165.
- Ruiz-Manjón, Octavio. (2008). *Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE*. Madrid, Síntesis.
- Ventalló, Joaquín. (1976). *Los intelectuales castellanos y Cataluña. Tres fechas históricas: 1924, 1927 y 1930*. Barcelona: Galba.
- Vilanou, Conrad (coord.). (2005). *Alexandre Sanvisens, pensador i pedagog*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vilanou, Conrad. (coord.). (2008). *Buenaventura Delgado, historiador de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vilanou, Conrad. (2006). Historia conceptual e Historia de la Educación. *Historia de la Educación*, (25), pp. 35-70.
- Xirau, Joaquín. (1998-2000). *Obras Completas* (4 vols.). Barcelona: Anthropos.

Conrad Vilanou Torrano: Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

Joan Soler Mata. Profesor de historia de la Educación la Universidad de Vic, España.

Dirección de contacto: Campus Mundet – P. Vall d'Hebron 171, edifici Llevant, 3r pis – 08035 Barcelona. cvilanou@ub.edu / joan.soler@uvic.cat