

El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España

por Conrado VILANOU TORRANO y Xavier LAUDO CASTILLO

Universidad de Barcelona

En épocas de incertidumbre, cuando los tiempos corren como el viento y todo el mundo da por bueno describirlos como «líquidos» (Bauman, 2007), más necesario es no dejarse cegar por la vertiginosidad de los cambios y la urgencia de los problemas inmediatos. En estos momentos –no por repetido hay que dejar de decirlo–, la mirada retrospectiva hacia el pasado nos puede ayudar, especialmente a las nuevas generaciones, a comprender los porqués de los conflictos presentes y vislumbrar su perspectiva para, así, orientar con más tino nuestras decisiones. Quienes lo niegan o lo obvian ponen el arado delante de los bueyes.

Por todo esto consideramos que es un buen momento para repensar algunas de las perspectivas más importantes dentro de una visión sistemática de la evolución del pensamiento pedagógico español en el siglo XX, a partir de la cual se puedan analizar e interpretar en perspectiva los actuales debates en torno al sentido y función del conocimiento pedagógico (Cf. Colom y Rincón, 2004; Gil y Jover, 2006; Gil, 2011; Laudo, 2011).

1. Los orígenes herbartianos de la Pedagogía general en España

La Pedagogía general deriva directamente del planteamiento de Herbart sobre la base de la psicología y de la ética en el año 1806, cuando publicó su *Allgemeine Pädagogik*. Sin embargo, el éxito del paradigma herbartiano no tuvo lugar en Europa hasta la segunda mitad del siglo XIX, de la mano de discípulos como Ziller, Stoy, Dörpfeld, Rein, Paulsen o Willman. Y fue precisamente cuando iniciaba su declive en el continente, viéndose relegada por la pedagogía experimental de Lay o Meumann y la pedagogía social de Natorp, cuando se propagó mayormente en España a través de la primera publicación en español de sus obras en 1914.

No obstante, y aunque traducido por Luzuriaga, prologado por Ortega y Gasset, utilizado por Barnés o Pastor, su influencia no debe identificarse únicamente con la órbita de la Institución Libre de Enseñanza, puesto que también fue difundido –y con anterioridad– desde la pedagogía católica española [1]. Los magisterios

de Rufino Blanco (*Tratado Elemental de Pedagogía*, 1908; *Teoría de la educación*, 1912) y Ruiz Amado (*Educación Moral*, 1908; *Educación intelectual*, 1909) son un buen ejemplo de ello. Divulgaron y defendieron la pedagogía de Herbart, situándola como la base de toda pedagogía científica y con el mérito de haber colocado, por fin, «la Pedagogía en su verdadero terreno: entre la Psicología (ciencia del niño) y la Ética (ciencia del fin a donde se le ha de conducir por la educación)» (Ruiz Amado, 1920, 268). Además, entonces empezaba a cuajar en Europa el papel de la universidad en la formación de maestros. También lo haría en España, precisamente inspirándose en seminarios y cátedras ya existentes en el extranjero y regentadas por discípulos de Herbart (Jover, 2006). Así sucedería con la cátedra de Pedagogía Superior creada en 1904 en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, en Madrid.

Pero no toda la pedagogía herbartiana sería unánimemente aceptada. Se le señalarán grandes defectos, entre los que tendrá especial importancia (además del problema de las facultades del alma) el de que «funda la noción de moralidad en la del *agrado* (...) y socaba de hecho el carácter absoluto de la moralidad» (Ruiz Amado, 1920, 268). Herbart declaraba que «fue sin duda un error comenzar científicamente la moral por un imperativo categórico» (Herbart, 1935a, 265-266). Pero aunque sus discípulos consideraban que Herbart había conseguido salvar los «errores de las doctrinas morales más extendidas, que ponían en la cúspide los conceptos de deber, virtud, valor o derecho» (Fritzsich, 1932,

91), lo cierto es que propuso derivar la moralidad del juicio estético, resultando su ética en una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa en la que la voluntad es aprobada o reprobada por uno mismo (Vilanou, 1998, 251). Ésa era su fórmula para llegar a alcanzar el «entusiasmo por el bien» en que tanto insistió Herbart (1935a, 268; 1935b, 135).

Dejando al margen este aspecto estético de la pedagogía, e incidiendo en otros (racionalista o experimentalista), Herbart llegaría a constituir uno de los pilares de la Pedagogía general española. Probablemente la idea más intelectualista de la pedagogía herbartiana cuajó hasta la década de los cuarenta en España, con el auge del experimentalismo, ya introducido por Zragüeta a través de la influencia que recibió en Lovaina del Cardenal Mercier y acentuado con la llegada de García Hoz. Esta primera identificación de Herbart con el intelectualismo explicaría que en ninguno de los 175 números de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936) fundada por Luzuriaga no se le dedicara ningún artículo o estudio, aunque el «esquema ético-psicologista» podía contentar a ambas corrientes: la experimentalista y la racionalista (Colom, 1987, LVI, XXXI). Una identificación que ha llegado hasta nuestros días, asociando a Herbart con el «prototipo del *homo sapiens*» que «no se percata de la seriedad del *homo ludens*» (García Carrasco, 1983, XVII).

En resumidas cuentas, la recepción española de Herbart que sería clave para fundar la Pedagogía general, independientemente de su acento racionalista o experimentalista, quedó despojada de su

categoría más estética: la del tacto pedagógico, término acuñado por Herbart en 1802 y que definía así: «El tacto es el elemento vinculante, intermediario entre la teoría y la praxis», a través del cual el educador «expresa sus emociones, expresa como se ha incidido en él desde fuera, expresa más bien su estado de ánimo y no tanto el resultado de su estado racional», «un modo de acción que en un principio depende de su sentir o sentimiento y sólo a gran distancia de su convicción» (Herbart, 1802, 12-13).

Sea como fuere, aun a veces enmendado, a veces ignorado, Herbart es un referente fundamental en la pedagogía española, tanto en la de finales del XIX (Cf. Rabazas, 2001) como en la de los inicios del XX, que darían lugar a la posterior constitución de la Pedagogía general como disciplina universitaria. Para Rufino Blanco es una referencia constante, hasta el punto que en el capítulo primero de su *Tratado Elemental de Pedagogía* (y persiste en sus reediciones de los años cuarenta), después de las de Platón y Aristóteles, llegan numerosas definiciones de educación de Herbart y sus discípulos, a la vez que a lo largo del tratado va comentando lo que piensa el pedagogo alemán, sin que venga específicamente a cuento, sobre muchos de los temas que aborda (Blanco, 1941). De entre las enseñanzas de Herbart, insistía Ruiz Amado en una idea, antigua pero todavía hoy querida –aunque discutida–: la importancia de que «sin teoría, la práctica anda a tientas» (1920, 269). Finalmente se quejará Ruiz Amado de algunos discípulos (como Ziller) que habían desnaturalizado las ideas herbartianas y favorecido su descrédito frente al auge positivista de la pe-

dagogía experimental, y lo combatirá con su traducción al español de la *Pädagogik* de 1911 de Paulsen, que titularía significativamente *Pedagogía Racional*. Y es que, a pesar de algunos matices y objeciones, se acabará afirmando que la pedagogía de Herbart es «independiente de sus yerros filosóficos, y puede desligarse de ellos, para servir de base a un sistema sólido y totalmente ortodoxo» (Ruiz Amado, 1920, 268).

2. Las orientaciones vitalistas orgánicas y sistémico-cibernéticas

A continuación daremos cuenta de un nuevo planteamiento pedagógico de signo biológico, contrario al mecanicismo y en el que la vida (ya sea biológica o espiritual), adquirió un papel capital. El vitalismo se vincula al principio de la unidad funcional que determinó el profesor August Pi i Sunyer en el año 1919 y que exponía así: «Inseparable del acto metabólico, asimilación y desasimilación, es el funcional. Uno es condición del otro. Toda función se realiza a expensas de un consumo material y toda producción de formas ya sabemos que es una función. Estos procesos son distintas manifestaciones de una misma serie de actos: la vida» (Pi i Sunyer, 1944, 107). Una unidad conecta todas las cosas (las materiales y las espirituales), porque la vida se funde en una única realidad: la educación es vida, vida biológica y, al mismo tiempo, vida espiritual, en un todo que apuesta por la unidad funcional.

2.1. La pedagogía como vitalismo organista (Juan Roura-Parella)

A pesar de que la pedagogía neoherbartiana retrocedió en Europa a partir de 1919, consumada la derrota germana que precipitó un ambiente de crisis generali-

zada, la figura de Herbart siguió estando presente en España. En la puesta en marcha del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (1930), la primera obra que se anotó en el libro de registro de su biblioteca fue el *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Este seminario comenzó a caminar bajo la dirección del profesor Joaquín Xirau, discípulo de M. B. Cossío. No obstante, quien estaba llamado a sentar las bases teóricas de la pedagogía al amparo de las ciencias del espíritu, no era otro que Juan Roura-Parella (1897-1983), que saludó la aparición de la *Pedagogía Sistemática* de Wilhelm Flitner (traducida al español en 1935 por un joven Ferrater Mora) con la consideración de «pequeño libro áureo». La pretensión de Roura-Parella no era otra que presentar la Pedagogía como una ciencia unitaria, es decir, sistemática, procediendo a su ordenación al amparo de las ciencias del espíritu. Enfatizando la importancia de la comprensión se buscaba superar el dilema entre la pedagogía científico-experimental y la pedagogía normativo-idealista, enraizado en la arquitectónica kantiana de las dos primeras críticas sobre las que Herbart edificó la ciencia pedagógica.

No se puede entender la propuesta de Juan Roura-Parella sin la influencia recibida por el magisterio de Eduard Spranger, con quien mantuvo larga amistad y fluida correspondencia, y a partir del encuentro con el cual, durante su estancia en Alemania de 1930 a 1932, tuvo lugar un cambio radical en su manera de proceder que le supuso abandonar su anterior vocación experimental. Spranger (1935, 358) manifestaba lo siguiente: «Ha de concluirse, pues, que la jerarquía concreta de

los valores no es algo dado y hecho ya, sino algo que va lográndose con pugna, y paso a paso, en el proceso espiritual histórico. Y no es aprehendido por la conciencia (*Gewissen*) individual abstracta como tal, sino por aquello que participa en la espiritual vida objetiva y en la fase, ya realizada, del espíritu normativo. En todo pecho fuerte, para oírla, se escucha la ley de este espíritu». Desde entonces, Roura-Parella, que se doctoró en Barcelona el año 1937, expuso repetidamente la existencia de tres líneas o tendencias en el panorama pedagógico que corresponden a tres grandes cosmovisiones: 1) la pedagogía experimental de corte naturalista; 2, la pedagogía normativa de enfoque metafísico; 3) y la pedagogía científico-espiritual de ascendencia culturalista (Roura-Parella, 1934-1935).

Así las cosas, se consideraba que a la pedagogía experimental naturalista se le escapan las cuestiones relativas a las normas pedagógicas, mientras que la pedagogía normativa metafísica –al especular teóricamente sobre los objetivos de la educación sin una adecuada contextualización histórica– carece del realismo necesario para resolver los problemas prácticos. Se trataba, pues, de un intento de sistematizar la ciencia pedagógica desde las ciencias del espíritu, tal como defendió Wilhelm Flitner en su *Systematische Pädagogik* (1935), definiendo la Pedagogía como la ciencia pragmática del espíritu y analizando las categorías pedagógicas fundamentales sin perder el contacto con la vida real, aunque en un sentido diferente al que proponían las ciencias experimentales. Así Flitner en aquella obra –ampliada años más tarde en su manual de *Pe-*

dagogía general (1972)– establecería que «Debe la Pedagogía general intentar penetrar en el sentido de la forma histórica. (...) El hombre y su circunstancia: es ésta una fórmula con la que se expresa una realidad del hombre, (...) en verdad, un ser temporal y finito que, sin embargo, está en relación con un algo infinito, supraterrrenal y suprahistórico» (Flitner, 1935, 35).

Para Roura la institucionalización de la pedagogía sólo podía venir de la vida, de las exigencias de una vida espiritual que debía esquivar las pretensiones dominadoras del mecanicismo positivista y del pesimismo del existencialismo heideggeriano. Desde una visión emparentada con la unidad funcional (Turró, Pi i Suñer) se dirá que no es suficiente una psicopedagogía experimental, como tampoco una pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica y vital que se manifiesta a través del espíritu, esto es, de la cultura. De ahí la importancia que tuvo su curso «La educación viva» profesado, durante el verano de 1934, en la Universidad Internacional de Santander donde dejó claro que todos los bienes culturales son frutos del espíritu. 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 normativos de la formación humana que la pedagogía debe establecer. Así lo dirá Roura-Parella (1935, 9): «El espíritu objetivo es el que nos desarrolla, el que nos educa. Cultura y educación constituyen el lado obje-

tivo y subjetivo del mismo proceso vivo. De este modo se cierra el proceso vital del espíritu».

De todos modos, esta línea pedagógica no tuvo continuidad en España debido al exilio de Roura-Parella, ya que constituía su máximo valedor y representante. Roura recaló, en 1946, en los Estados Unidos, en la Wesleyan University (Middeltown, Connecticut) donde profesó hasta el año 1965, dedicado a la enseñanza de las humanidades en general y del arte en particular. Con todo, durante los años pasados en México (1939-1945) contribuyó eficazmente a divulgar la pedagogía de las ciencias del espíritu en América, tal como reconoció Juan Mantovani en su libro *Educación y plenitud humana*. Roura-Parella fue también quien propuso al Fondo de Cultura Económica la traducción de la *Paideia* de Jaeger, con quien también se carteaba. Mientras tanto, en la Universidad de Barcelona –a pesar de los esfuerzos de Pedro Font y Puig y Joaquín Carreras Artau– desapareció la sección de Pedagogía, hasta que se produjo –en la década de los años cincuenta– su restauración. Para entonces, en Barcelona, la filosofía neoescolástica volvía a ser preferida a las ciencias del espíritu, y Zaragoza devendría un referente mucho más querido que Eduard Spranger, a pesar de que un libro suyo (*Pädagogische Perspektiven*, publicado en 1951) habría de dar nombre a la nueva revista pedagógica que dirigiría Juan Tusquets: *Perspectivas Pedagógicas*, editada entre 1958 y 1984.

2.2. La educación como cibernética (Alejandro Sanvisens Marfull)

Mucho más tarde, el enfoque vitalista volvería a ser retomado, aunque en una di-

rección muy distinta. Cuando el término «Pedagogía» empezó a retroceder, en relación con el proceso vivido en Francia a partir de 1967, con Gilles Ferry anunciando la «*mort de la pédagogie*» y entronizando la expresión «Ciencias de la Educación», distanciándose expresamente de cualquier atisbo filosófico. A las puertas del mayo de 1968 parecía que la Pedagogía perdía su componente metafísico y, por extensión, su ascendencia idealista, adquiriendo connotaciones de una modernidad tecnológica que le confería una dimensión preferentemente práctica. Naturalmente, todo ello desencadenó un cambio no sólo de nomenclatura sino también conceptual: la Teoría de la educación –que gozaba ya de tradición en el mundo anglosajón– suplantaba a la Pedagogía general.

La Universidad de Barcelona, con la aplicación del llamado Plan Maluquer, tuvo el dudoso privilegio de ser el primer lugar en España donde se empleó la nueva nomenclatura que, para algunos –aquí cabe citar al profesor Quintana (1988)–, marca el principio del fin de la Pedagogía clásica. Aunque las controversias duraron largo tiempo, el año 1983 el profesor Ricardo Marín (1983, 14) reconocía que las «discusiones siguen vivas en torno a este tema y las posiciones son irreductibles». A esas alturas la Pedagogía general ya había perdido buena parte de su dimensión normativa y teleológica. En España fue desapareciendo paulatinamente a partir de 1973 hasta extinguirse completamente en 1993 (salvo una excepción testimonial) (Gil y Jover, 2006, 205-208).

No obstante, el profesor Sanvisens (1918-1995), confiaba en la viabilidad del

término y sentido de la pedagogía, «especialmente como saber de la educación de carácter normativo, que sirve de pauta a todas las ciencias de la educación que se refieren a la acción educativa y a la misma acción educativa en cuanto conducción o dirección hacia la configuración integral de la personalidad» (Sanvisens, 1984, 33). Bajo la denominación de Teoría de la educación, Sanvisens incorporó los conceptos del enfoque sistémico-cibernético que él mismo había introducido en España en diversos artículos científicos desde la década de los años cincuenta, de cuyo reconocimiento son testimonio algunas crónicas de la prensa de la época, que los calificaron con el elogioso adjetivo de «luminosos» (Cabot, 1970, 52).

Sanvisens, desde su cátedra de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, articuló una filosofía de la educación de cuño sistémico y cibernético, que entiende la educación como un proceso abierto y dinámico que camina hacia la optimización humana y social. Según este enfoque, la educación se refiere al hombre (la persona dotada de conciencia), a la sociedad (en las instancias formales, no formales e informales o cósmicas), a la cultura (entendida en su totalidad y, por tanto, a la simbiosis de las humanidades, las ciencias y las artes) y a la comunicación (los medios y las nuevas tecnologías). Así se establece un circuito que explica, al mismo tiempo, el sentido del proceso educativo y la estructura constituyente del sistema de la educación. Se trata, pues, de una aproximación sistémico-cibernética a la educación, que funciona como un sistema dinámico abierto a la mejora, de manera que el funcionamiento se entiende desde el todo, y no

por la consideración aislada de cada una de las partes o elementos.

En efecto, el profesor Sanvisens aplicó a la pedagogía sus grandes intuiciones filosóficas, a saber: el hombre como ser relacional, la prioridad de la conciencia (aspecto heredado de la tradición filosófica catalana, en especial de Llorens Barba, maestro de Menéndez Pelayo y Giner) y la visión cibernética (dimensión asumida a través del estudio de los médicos-filósofos y de la biología moderna, que destaca la importancia de la unidad funcional de los seres vivos y del equilibrio homeostático). Sobre estas bases construyó un corpus pedagógico que apunta hacia la importancia del sistema que, aparte de funcionar como un mecanismo que se autorregula, se caracteriza por una vocación optimizadora que no sólo afecta a la conducta individual a través de un proceso de autoconocimiento y autoliberación, sino que, gracias a la conciencia social, también contribuye a la mejora de la humanidad, globalmente considerada.

Esta concepción sistémico-cibernética, que compartía la cosmovisión vitalista de la educación, fue desarrollada por sus discípulos. El desarrollo del planteamiento cibernético-educativo más sistemático fue el que José María Puig Rovira elaboró en su *Teoría de la educación* (1986). La idea central de esta obra recalca la dimensión práctica de la educación al ser presentada como un proceso dinámico de cambio que destaca, partiendo de la perspectiva herbartiana de la educabilidad, la importancia de la conciencia del educando de cara a su adaptación al medio, en un contexto social y cultural que busca la opti-

mización del individuo. Dos de las características y aportaciones más fundamentales del planteamiento cibernético fueron las de dar mayor relieve a la figura del educando y del medio, poniéndose a la misma altura que la figura del educador, que tradicionalmente había ocupado el protagonismo de muchos tratados de Pedagogía general. Al fin de cuentas, la educación suponía una *relación adaptativa optimizante* en que el educador y el educando están en constante retroalimentación, y en la que cada parte afecta a la otra.

Si bien es verdad que el planteamiento sistémico-cibernético del profesor Sanvisens permitió un ulterior desarrollo tecnológico de la educación, no es menos cierto que la conciencia –otro núcleo fuerte de la filosofía del profesor Sanvisens– también concitó interés y atención. Así, en la sistematización cibernético-educativa de Puig (1986, 175) se afirma: «la conciencia se convierte en el nudo de la pedagogía, en el lugar donde se centra el problema pedagógico. Una posible pedagogía de la conciencia debe intervenir en todos los momentos del trabajo de la conciencia. Por lo tanto, en algún sentido puede decirse que la pedagogía actúa como regulador de la conciencia. Regulación que naturalmente deberá ser absolutamente respetuosa con el educando». Aunque la crítica a la física mecanicista, tan querida a muchas pedagogías de raíz poético-romántica (Goethe) que han incidido en movimientos educativos como la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner, no constituía una novedad, sí que lo fue –como mínimo en nuestras latitudes– el enfoque sistémico-cibernético aplicado a la pedagogía.

3. Las perspectivas problemáticas y sintéticas

En el periodo posterior a 1939 adquirieron relieve en el plano teórico-educativo las perspectivas sintéticas. Aunque se trataba de buscar buenos administradores de la educación (inspectores, directores de centros, orientadores, etc.) no se olvidó la dimensión sistemática de la pedagogía, así como tampoco la moral. Sospechamos que se buscaba un cierto discurso de síntesis, en consonancia con los postulados del contexto filosófico de carácter neoescolástico y en sintonía con la tradición implantada en Lovaina por el Cardenal Mercier, que propugnaba el camino de la unidad.

3.1. La pedagogía neoescolástica y la educación personalizada (Juan Zaragüeta y Víctor García Hoz)

De hecho, la neoescolástica tuvo en España un magnífico valedor en la figura de Juan Zaragüeta (1883-1974), cuya *Pedagogía fundamental* (1943) se convirtió en un inequívoco punto de referencia para cualquier persona interesada en el estudio de la ciencia pedagógica. Como se verá, tanto Zaragüeta, García Hoz como Tusquets, tendrán en común una concepción problemática de la educación que, al menos en parte, probablemente responda a la influencia de la divisa patrocinada por el Cardenal Mercier, según la cual ciencia y fe no sólo no son contradictorias sino que resultan complementarias y útiles para armonizar el mundo natural y el sobrenatural, superando la escisión entre los datos empíricos de las ciencias experimentales y la dimensión metafísica de la reflexión pedagógica.

Obviamente, podemos añadir que este planteamiento coincide con una concepción humanista, espiritualista y personalista que se arraiga en la filosofía aristotélica y, muy especialmente, en el tomismo que fue actualizado por la neoescolástica, de la cual Balmes sería un reconocido precedente. Contrario, pues, al hiato abierto por la filosofía moderna que escinde y divide al hombre, y sin renunciar al cultivo de la ciencia, Mercier no cayó en ninguna exaltación desmesurada del progreso positivista, pues señalaba que por encima de cualquier otra consideración –profesional o científica– lo que interesa, desde el punto de vista de la formación universitaria, es el oficio o profesión de hombre.

En la misma línea sintética, Zaragüeta afirmará que la pedagogía es a la vez arte y ciencia al presentar al pedagogo como un escultor de almas que necesita de las ciencias para conocer «el conjunto de realidades sobre o con las cuales se pretende actuar» (Zaragüeta, 1943, VI). La Pedagogía general de Zaragüeta es en lo fundamental coherente con la lectura de Herbart que se hizo en España a principio del siglo XX: la tarea pedagógica no es otra que ensamblar fines y medios, «por eso, la formación pedagógica habrá de coronarse con la Ética o disciplina de los bienes superiores, y hasta con la Religión que nos relaciona con el Bien supremo por excelencia, Dios» (Ibid., 179). De acuerdo con el término medio aristotélico, se optaba por una «vía media» entre el tradicionalismo conservador y las innovaciones de la Escuela Nueva, «sin dejarse arrastrar por exorbitancias utópicas, tan frecuentes en Pedagogía, ni deslumbrar por falaces y fugaces prestigios». Después de esta declaración de principios,

Zaragüeta –que distinguía al igual que Balmes entre heteroeducación y autoeducación– estima que «toda pedagogía significa la actuación de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro para el logro de una valiosa información instructiva y formación educativa» «que natural y espontáneamente no hubiera logrado» (ibid., 1-2).

En las propuestas pedagógicas sintéticas –bien presentes en la pedagogía perenne– se trata de hacer converger dos o más tesis en una misma que aglutine lo mejor de cada una. Así propone hacerlo Zaragüeta, por ejemplo, entre naturalismo e idealismo o entre individualismo y sociologismo, pero también entre el trabajo y el juego, o entre el necesario memorismo que conserva y reproduce la cultura ya adquirida y el fomento de la actividad investigadora y creadora que precede a todo progreso cultural (Ibid., 199-201).

En esos años el Dr. Víctor García Hoz (1911-1998) sucedió a Juan Zaragüeta, que procedía de la Escuela Superior de Magisterio, en la cátedra de Pedagogía Superior de la Universidad de Madrid (Cf. Jover, 2006, 91). En su primera gran obra (*Pedagogía de la Lucha Ascética*, 1941) predominaba el enfoque teológico y ético, aspectos que aparecían también en la *Pedagogía Fundamental* de Zaragüeta (1943, 441), donde se recomendaba el *abstine et sustine* estoico: entrenarse en la «renuncia de placeres lícitos (templanza) y aceptación de dolores evitables (fortaleza), (...) con la mira de asegurar el triunfo el día de la lucha (táctica ascética de inmunidad contra la virulencia del mal moral)». Pero García Hoz pronto se decantaría, después de la creación en 1941 del Instituto San José de

Calasanz de Pedagogía y desde su cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Universidad Complutense, por desarrollar la pedagogía como ciencia empírica positiva, dotándola de un corte más objetivo y de un método netamente experimental.

Sin embargo, su visión global de las cosas lo distanciará de posturas como las que subyacían a la afirmación de W. A. Lay (1928, 33) que apostaba por la exclusividad del método experimental: «junto a la Pedagogía general no existirá ya la Pedagogía experimental; la Pedagogía experimental se convertirá en Pedagogía integral». Así, García Hoz no descuidaría en absoluto la preocupación sistematizadora de la que nos hacemos eco en estas páginas. Sus *Principios de Pedagogía Sistemática* (1960), que fueron anticipados en artículos en la *Revista Española de Pedagogía y Bordón*, son ineludibles para cualquier estudioso de la pedagogía en España. En ellos se sigue considerando a Herbart como «el fundamento de la Pedagogía sistemática en su sentido más riguroso» (García Hoz, 1960, 36), y, después de un análisis de las vicisitudes históricas de nuestra disciplina, se apuesta por el futuro de ésta en clave incluyente, contemplando tanto la perspectiva descriptiva como la normativa, es decir, que «no se detiene en el conocimiento, sino que llega hasta su valoración» (Ibid., 40). Aun reconociendo una cierta inclinación *de facto* hacia las cuestiones especulativas por parte de la Pedagogía general, «mientras los problemas prácticos suelen plantearse con preferencia en términos de Pedagogía diferencial» (Ibid., 44), no dejaba de afirmarse que, en definitiva, en la «insuficiencia del método de las cien-

cias empíricas» en lo que atañe a la libertad humana es donde radica la «necesidad de utilizar la especulación filosófica en Pedagogía» (García Hoz, 1960, 53).

Ahora bien, su enfoque sistemático iba a alcanzar su cénit a través de la conceptualización y realización de su *educación personalizada* de los años setenta en adelante, entendiendo el proceso de personalización y la complejidad de la realidad personal de cada ser humano como lo que da sentido a la actividad educativa. Volveremos a encontrar aquí un gusto por el término medio, distanciándose «tanto del influjo negativo de las escuelas tradicionales que exigían mucho esfuerzo carente de significado y de experiencia personal, como del artificio de ciertas escuelas progresistas que invocaban la experiencia del sujeto, omitiendo conscientemente toda referencia al esfuerzo humano», reclamando la unidad del conocimiento pedagógico y sugiriendo «el personalismo pedagógico como síntesis superadora de todo reduccionismo humanístico o pragmático» (Bernal, 1999, 21).

La amplitud de los temas tratados por García Hoz, pero sobretodo su combinación de la visión filosófica y racional de los problemas pedagógicos con el rigor metodológico y la ciencia y técnica experimentales (Medina, 1999, 60), lo inscribe también en esta corriente sintética de la pedagogía que estamos tratando de identificar. Sus contribuciones filosóficas, como la de proponer desde un enfoque netamente pedagógico, la felicidad como fin de la educación, eran «en aquella época una propuesta realmente original» (Altarejos, 1999, 13) que, combinada con el haber sido

pionero en España del experimentalismo, convierten su obra pedagógica en un ejemplo de perspectiva global y sintética.

3.2. La pedagogía ecléctica y de la problematicidad (Juan Tusquets Tarrats)

Juan Tusquets (1901-1998) también tuvo que superar, siguiendo la tradición lovainense inaugurada por el Cardenal Mercier y continuada por Agostino Gemelli en la Universidad Católica de Milán (1921), el dilema entre la pedagogía científico-experimental y la normativo-idealista. Por ello, el profesor Tusquets optó por desgajar la Pedagogía general en dos ámbitos bien diferenciados y significativos, a saber: el de la Teoría de la educación y el de la Práctica de la educación.

Siguiendo los pasos de Zaragüeta, hacia quien nunca escatimó elogios (Cf. Tusquets, 1975, 378), Tusquets conectó el neoescolasticismo con una forma ecléctica de ver las cosas a fin de fundamentar una pedagogía en la línea del humanismo de la escuela católica alemana, representada en el siglo XIX por Otto Willmann, y, posteriormente por Joseph Göttler y Friedrich Schneider –del primero tradujo su *Pedagogía Sistemática* (1955), del segundo preparó la versión española de *La pedagogía comparada* (1966).

Ahora bien, mientras la pedagogía de Zaragüeta se define especialmente por su dimensión fundamental y sistemática, Tusquets dará especial énfasis a una vertiente crítico-científica que tendrá repercusiones en su concepto humanista-cristiano de la Pedagogía general: se distinguirá por la dimensión de la problematicidad. Tusquets expondrá sistemáti-

camente una Pedagogía general que no quiere que sea ni «acentuadamente racional, ni experimental, ni sistemática, ni crítico-histórica, ni analítica, ni sintética, sino problemática» (Tusquets, 1972, 27). Y añadirá que «la educación de la problematidad –y su ciencia, la pedagogía de la problematidad– no es una educación particular, como la profesional, ni diferencial como la de superdotados, sino un modo de concebir la educación general» (Ibid., 1972, 7).

El profesor Emilio Redondo señalaba en el prólogo a la *Teoría de la educación* de Tusquets (1972, 10) que éste «descubre que el rasgo distintivo que confiere a la Pedagogía general una personalidad y un rostro originales es la problematidad». Es cierto que esta concepción problemática del mundo –y por ende, del ser humano y de su educación– podemos situarla en la estela de la escuela filosófica de Lovaina, siendo asumida en su momento por Zaragüeta, aunque bien podría considerarse una invariante propia del imaginario social del momento, más allá de las distintas corrientes ideológicas. La importancia del abordar la educación en términos de *problema* y *problematidad* es sorprendentemente recurrente en la literatura pedagógica de la época, aun siendo de distintas orientaciones. Zaragüeta ya hablará, en 1952, de la necesidad de «trazar un diseño de la Pedagogía contemporánea en torno a sus *problemas y soluciones* fundamentales» (Zaragüeta, 1953, 515). Por otro lado, sólo en el prólogo de García Hoz a sus *Principios de Pedagogía Sistemática* (1960, 10-11), en una página y media, se menciona 12 veces el término «problema». En otra obra de referencia, la

Educación y plenitud humana de Mantovani (1933, 13-14), un libro que se fue reeditando y difundiendo hasta varias décadas más tarde, se cita la misma palabra veintiuna veces en la primera página y media de su introducción. Y su estructura está precisamente organizada a partir de los problemas filosófico, educativo, de la libertad, pedagógico, y de la concepción del mundo, así como entre preliminares, centrales y específicos. Mantovani (Ibid., 13-19) se basa en Wyneken para su argumentación sobre la naturaleza problemática de la educación, así como en Dewey, que reclama que la filosofía deje de tratar los problemas de los filósofos y se convierta «en un método cultivado por éstos para afrontar los problemas de los hombres» (Dewey, citado en Mantovani, 1933, 16). Además, y por otra parte, en el año 1958 Nassif (uno de cuyos referentes españoles es Roura-Parella, y en menor medida Juan Zaragüeta y Juan Tusquets) publica su obra sobre *Pedagogía general* (antes que hagan lo propio Tusquets y García Hoz), donde dedica algunos de sus capítulos a los problemas pedagógicos distinguiendo entre «problematismo» y «problematidad» de lo pedagógico. Allí expone: «la problematidad de la educación tiene un doble fundamento: *subjetivo*, referido a la *actitud del sujeto* investigador frente al objeto pedagógico; y *objetivo*, relacionado con la *naturaleza misma de ese objeto*» (Nassif, 1958, 117).

Con todo, aun siendo la problematidad un tópico presente en la época, queda claro que Tusquets hace de éste el mascarón de proa de su propuesta pedagógica. Con la vista siempre puesta en la posible solución de estos problemas, Tusquets opta

por una sistemática pedagógica que se basa en una conciliación ecléctica, según una fórmula bien conocida: «La Pedagogía general, y la educación por ella regulada, es substantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista» (Tusquets, 1972, 35). Como vemos, el otro aspecto que –junto a la problemática– singulariza a la Pedagogía de Tusquets fue el de su eclecticismo. Nos encontramos, pues, ante una propuesta que se basa en la complementariedad y la atención a la circunstancia. No hay que olvidar que su definición de educación nos remite a «la actuación radicalmente humana que auxilia al educando para que, dentro de sus posibilidades personales y de las circunstancias, viva con la mayor dignidad y eficiencia» (Tusquets, 1972, 18). En realidad, Tusquets defiende una Pedagogía esencial existenciada conforme a los principios aristotélico-tomistas según los cuales la pedagogía esencialista tiene como objetivo dotar al educando de hábitos (formas), intelectuales (ciencias) y morales (virtudes) que serán intensificados por la realidad existencial. En síntesis, Tusquets defiende una pedagogía equidistante de los extremos, ya se trate del materialismo (en versión marxista o pragmatista norteamericana) o del idealismo de las ciencias del espíritu. De ahí, pues, la equidistancia y eclecticismo de su educación general (Pedagogía general o Teoría de la educación) que ha de guiar la praxis del educador de la problemática, en el contexto de la educación (educación general, para ser exactos) de la problemática.

4. La deriva postmoderna

Hasta aquí hemos visto algunas de las líneas de pensamiento pedagógico más importantes que cristalizaron en forma de Pedagogía general a lo largo del siglo XX. Aun siendo conscientes de que no hemos agotado el tema, ya que existen también otros autores destacados (Anselmo Romero, Ricardo Marín, Gonzalo Vázquez, etc.), podemos interrogarnos sobre lo que puede suponer la renuncia de la Pedagogía general. ¿Será el abandono de este enfoque una interrupción sin retorno o un viaje a ninguna parte del que algún día será preciso volver?

Las principales corrientes de la Pedagogía general en España tienen en común dos elementos: el presentarse como herederas de una tradición que se inicia con Herbart y el proponer una visión completa del hombre y de lo pedagógico. La Teoría de la educación, en cambio, más humilde en sus pretensiones que la Pedagogía general, abierta a la recepción de novedades como la educación informal o el desarrollo exponencial de la educación social, acentuó su dimensión práctica. Y ello de la mano de corrientes de pensamiento como el pragmatismo (Dewey, Rorty), las filosofías dialógicas (Apel, Habermas), la teoría de la justicia (Rawls), la teoría constructivista del aprendizaje (Vigostsky, Bruner) y la teoría del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg, Gilligan). Así se fue ampliando el consenso alrededor de la conveniencia de conferir una dimensión activa a la conciencia del educando, no sólo introspectiva y auto-regulativa, encaminada a su propia mejora, sino también pública y social, esto es, una conciencia cívica, participativa y democrática.

En los años ochenta se empezó a abrir paso la consideración de la Teoría de la educación, inspirada en la corriente anglosajona de la *educational theory*, considerándola como el fundamento científico de la práctica educativa, contra la Pedagogía general asociada a la pedagogía de tradición germánica, más filosófica y especulativa. Pero esta intención no lograría el objetivo deseado de abandonar la especulación y fundamentar empíricamente una Teoría de la educación normativa (Sarramona, 2000, 7-8). Se pretendía distanciarse de «los caminos que marcara la pedagogía de la lucha ascética» (Colom, 2003, p. 124, citado en Gil y Jover, 2006, 210), pensando que la Pedagogía general era «de carácter especulativo, mientras que la Teoría de la educación es fundamentalmente utilitarista y pragmatista» (Colom, 1997, 154). Y afirmaciones como las que siguen comenzaron a ser frecuentes, aunque no por ello explícita ni colegiadamente asumidas, en los foros de Teoría de la educación: «El pensamiento no puede fundarse, porque no hay fundamento (*Grund*). Todo es precario, todo es relativo» (Colom y Mèlich, 1993, 98).

El sólo hecho de afirmar estas tesis indica la mutación del imaginario social vigente, el que permite renunciar a un conocimiento teórico de la educación asociado a la normatividad entendida como prescripción. Es plausible pensar que fue este cambio de imaginario que se produjo en las últimas décadas lo que hizo posible el abandono de la Pedagogía general. En los años de la creación de los primeros seminarios de pedagogía en España, se fuese más o menos progresista, liberal o conservador, partidario de la escuela tradicional

o de la activa, no había desacuerdo sobre la importancia del conocimiento pedagógico para prescribir y dirigir la práctica educativa. Ésta es la diferencia fundamental con lo que sucede actualmente. El giro positivista y tecnológico de la Teoría de la educación en España durante las últimas décadas del siglo XX sería un síntoma del desconcierto y la falta de dirección y consenso actuales, pero no la causa última. Lo que, a nuestro parecer, explica el abandono de la visión sistemática y normativa de la pedagogía es la deriva hacia la nueva concepción colectiva compartida que se ha dado en llamar Postmodernidad, esto es: la crisis basada en la incredulidad respecto a los grandes relatos como legitimadores del saber (Lyotard, 1994, 9-10).

No obstante, y por encima de las explicaciones históricas que se puedan aducir, no podemos renunciar a intentar proponer lo mejor y denunciar lo peor (aunque predicados como éstos se valoren a la baja). Como toda historia, la de la construcción disciplinar de la Pedagogía general y la Teoría de la educación puede considerarse la crónica de una sucesión de discontinuidades (Jover, 2006), pero no es menos cierto que con el paso del tiempo se va constituyendo un hilo argumental del que no podemos abstraernos ni debemos intentar olvidarnos, a pesar de que haya intentos de ello confusamente basados en apologías de la contingencia y la inmanencia.

Tal y como constatan Gil y Jover (2006, 215), «la Teoría de la educación se disgrega en microdiscursos porque la educación se hace más volátil, y viceversa». Se están marginando los debates epistemológicos y

sistemáticos de la educación y, a nuestro juicio, las afirmaciones que pretenden negar la necesidad de la discusión lo ponen de manifiesto. Cuando se dice que «la problemática teórico-conceptual de la educación es más de corte histórico que epistemológico» y se concluye la «imposibilidad, cara al futuro, de que la Filosofía de la Educación vuelva a sustituir a los estudios teóricos» (Colom y Rincón, 2004, 40 y 42), se corre el peligro de desterrar del campo de reflexión de los educadores la pregunta por los fines. Nuestras Facultades de formación de educadores podrían entender como si el hecho de seguir las últimas tendencias de las ciencias sociales y de la naturaleza fuera una especie de verdad neutra que debiera orientar la investigación y la práctica, soslayando todos los presupuestos y objetivos que no sean tecnológicos o instrumentalistas.

De seguir por esta senda resultaría profético el deseo de Lay (1928) de que el experimentalismo asumiera todas las competencias de la Pedagogía. Por el lado contrario, también se corre el riesgo de que el conocimiento teórico de la educación se vuelva a instalar en una reiteración de su inicial fase rapsódica, de corte literario, tal como sucedió en sus orígenes a fines del siglo XVIII. En este sentido, teóricos como Wilfred Carr nos advierten que los educadores postmodernos no se comprometen con teorías ni con actividades o articulaciones teóricas, sino sólo con las *creencias* que subyacen a sus prácticas (Carr, 2006, 154-155). La solución ecléctica podría ser la única posible, aunque provisional, en la postmodernidad. Pero no deberíamos dejar de lado, a menudo por ignorancia, las propuestas que nos han hecho ser quienes so-

mos, pedagógicamente hablando. Sea como fuere, en estos tiempos de pensamiento débil y delicuescente, puede ser de provecho a los educadores reflexionar sobre las posibilidades de una sistematización de la educación al modo de la antigua Pedagogía general, que en España gozó, durante muchos años, de importante predicamento.

Dirección para la correspondencia: Conrado Vilanou Torrano, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Paseo del Valle de Hebrón, 171. 08035 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
5. XII. 2012

Notas

- [1] En este sentido no nos parece acertado el juicio de algunos autores sobre que la falta de consideración del papel de la religión en la educación causara que los educadores cristianos de los siglos XIX y XX no integraran a Herbart en sus planteamientos filosóficos. Cf. ANTHONY, M. y BENSON, W. (2003) *Exploring the History & Philosophy of Christian Education* (USA, Kregel Publications).

Bibliografía

- ALTAREJOS, F. (1999) Víctor García Hoz: un pedagogo humanista, *revista española de pedagogía*, 212, pp. 9-14.
- BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos* (Barcelona, Tusquets).
- BERNAL, A. (1999) Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones, *revista española de pedagogía*, 212, pp. 15-50.
- BLANCO, R. (1941) *Tratado elemental de Pedagogía* (Oviedo, Escuela de Tip. y Encion. de la residencia provincial).
- CABOT, T. (1970) La cibernética en Barcelona. De los ingenieros a los filósofos, *La Vanguardia*, 12 de febrero.
- CARR, W. (2006) Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54:2, pp. 136-159.
- COLOM, A. (1987) Els significats de J. F. Herbart, en Herbart, J. F. *Esbós per a un curs de Pedagogia* (Vic, Eumo).

- COLOM, A. (1997) La Teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos, en Colom, A. (Coord.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (Barcelona, Ariel), pp. 145-155.
- COLOM, A. y MÈLICH, J. C. (1993) Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la C.M.U., *Teoría de la educación*, 5, pp. 97-110.
- COLOM, A. y RINCÓN, J. C. (2004) Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo, *Teoría de la educación*, 16, pp. 19-47.
- FLITNER, W. (1935) *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Labor).
- FLITNER, W. (1972) *Pedagogía general* (Barcelona, Editorial Herder).
- FRITZSCH, T. (1932) *Juan Federico Herbart* (Barcelona, Labor).
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983) Estudio preliminar, en HERBART, J. F. *Pedagogía general* (Barcelona, Humanitas).
- GARCÍA HOZ, V. (1960) *Principios de Pedagogía Sistemática* (Madrid, Rialp).
- GIL CANTERO, F. (2011) Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación*, 23:1, pp. 19-43.
- GIL CANTERO, F. y JOVER OLMEDA, G. (2006) Memoria y prospectiva de la Teoría de la educación, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40:2, pp. 201-223.
- HERBART, J. F. (1802) *Vom pädagogischen Takt*. Göttingen, Universidad de Göttingen. [Traducción y edición de Anna de Monserrat en *Temps d'Educació* (2011), 41].
- HERBART, J. F. (1935a) *Pedagogía general derivada del fin de la Educación* (Madrid, La Lectura).
- HERBART, J. F. (1935b) *Bosquejo para un Curso de Pedagogía* (Madrid, Espasa-Calpe).
- JOVER OLMEDA, G. (2006) La construcció disciplinària del co-neixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg, *Temps d'Educació*, 31, pp. 85-101.
- LAUDO, X. (2011) La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo, *Teoría de la educación*, 23:2, pp. 45-68.
- LAY, W. (1928) *Pedagogía experimental* (Barcelona, Labor).
- LYOTARD, J. F. (1994) *La condición postmoderna* (Madrid, Cátedra).
- MANTOVANI, J. (1933) *Educación y plenitud humana* (Buenos Aires, El Ateneo).
- MARÍN, R. (1983) Medio siglo de Pedagogía general, **revista española de pedagogía**, 159, pp. 9-23.
- MEDINA RUBIO, R. (1999) Recuerdo y reconocimiento del magisterio de D. Víctor García Hoz, **revista española de pedagogía**, 212, pp. 59-68.
- NASSIF, R. (1958) *Pedagogía general* (Buenos Aires, Kapelusz).
- PII SUNYER, A. (1944) *La unidad funcional* (México, Compañía General Editora).
- PUIG ROVIRA, J. M. (1986) *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética* (Barcelona, PPU).
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1988) *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación* (Madrid, Dykinson).
- RABAZAS, T. (2001) *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España* (Madrid, Uned).
- ROURA PARELLA, J. (1934-1935) Les tres pedagogies, *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 6, 8, 10, pp. 164-189, pp. 409-418, pp. 117-129.
- ROURA PARELLA, J. (1935) La educación viva, *Revista de Pedagogía*, 157, pp. 1-11.
- RUIZ AMADO, R. (1920) *Historia de la educación y la pedagogía* (Barcelona, Librería Religiosa).
- SANVISENS, A. (1984) Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación, en SANVISENS, A. (dir.) *Introducción a la Pedagogía* (Barcelona, Barcanova).
- SARRAMONA, J. (2000) *Teoría de la educación* (Barcelona, Ariel).
- SPRANGER, E. (1935) *Formas de vida* (Madrid, Revista de Occidente).

- TUSQUETS, J. (1972) *Teoría de la educación* (Madrid, Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1975) El magisterio de Juan Zaragüeta, *Perspectivas Pedagógicas*, IX, pp. 35-36.
- VILANO, C. (1998) Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana), *revista española de pedagogía*, 210, pp. 245-262.
- ZARAGÜETA, J. (1943) *Pedagogía Fundamental* (Barcelona, Labor).
- ZARAGÜETA, J. (1953) *Pedagogía Fundamental* (Barcelona, Labor) [2a edición ampliada].

Resumen:

El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España.

Este artículo presenta una interpretación del pensamiento pedagógico del siglo XX en España atendiendo a las perspectivas vitalista y sintética. Se propone una explicación de los cambios en el conocimiento teórico de la educación que han llevado a la situación actual. La investigación se ha realizado a través del estudio de algunos exponentes de la Pedagogía general en España: Ramón Ruiz Amado, Rufino Blanco, Juan Zaragüeta, Juan Roura-Parella, Víctor García Hoz, Juan Tusquets y Alejandro Sanvisens. Se exponen y discuten sus concepciones, propuestas e influencias y se presenta su lugar en la historia de la pedagogía española, perfilando dos grandes tendencias: vitalista y sintética. Se ofrecen como resultado una serie de convergencias entre las dos corrientes de Pedagogía general que conforman una línea de continuidad histórica. A la vez, este estudio muestra cómo se ha interrumpido la tradición en este ámbito disciplinar, e identifica divergencias importantes entre la Pedago-

gía general y algunas derivas postmodernas de la Teoría de la educación.

Descriptores: Pedagogía general, Educación general, Pedagogía sistemática, Historia de la Pedagogía, Teoría de la educación, Postmodernismo.

Summary:

Vitalist and Synthetic Thought in the General Pedagogy in Spain.

This paper presents an interpretation of twentieth-century pedagogical thought in Spain attending vitalist and synthetic perspectives. We propose an explanation of the changes in the theoretical knowledge of education that have led to the current situation. The research was conducted by studying some of the greatest exponents of General Pedagogy in Spain: Ramon Ruiz Amado, Rufino Blanco, Juan Zaragüeta, Juan Roura-Parella, Víctor García Hoz, Juan Tusquets and Alejandro Sanvisens. We expose and discuss their ideas, suggestions and influences and their place in the history of Spanish pedagogy is presented outlining two major trends: vitalist and synthetic. Results exposed as a set of convergences between the two schools of thought that we have studied, constituting a line of historical continuity. At the same time, this study shows how the tradition in this disciplinary ambit has been interrupted, and identifies significant divergences between general Pedagogy and some post-modern drifts in Educational Theory.

Key Words: General Pedagogy, General education, Systematic Pedagogy, History of Pedagogy, Educational Theory, Postmodernism.