

## 1



## PREHISTORIA Y PRIMERA HISTORIA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Background and early history of the Spanish  
Comparative Education Society*

Ramona Valls\*, Conrado Vilanou\* y Antonieta Carreño\*

### RESUMEN

En este artículo los autores se aproximan a los orígenes de la educación comparada en España, analizando su proceso de institucionalización universitaria. Después de referirse someramente a los vestigios de la etapa anterior a la Guerra Civil (1936-1939), se revisa el papel activo desarrollado por el profesor Juan Tusquets que puso las bases para una primera institucionalización de la disciplina, a partir de la revista *Perspectivas Pedagógicas* (1958) y del Instituto de Pedagogía Comparada (1964), dependiente del CSIC y adscrito a la Universidad de Barcelona. A partir de 1974 se dan los primeros pasos para la gestación y puesta en marcha de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuyas dos primeras décadas –hasta llegar a 1994– contaron con la dirección del profesor Ricardo Marín Ibáñez. A partir de 1995, con la aparición de la *Revista Española de Educación Comparada*, la Sociedad alcanza su mayoría de edad, científica y académica.

---

\* Universitat de Barcelona (España).

**PALABRAS CLAVE:** Educación Comparada; España; Sociedad Española de Educación Comparada; Juan Tusquets; Ricardo Marín; J. L. García Garrido.

### **ABSTRACT**

In this article, the authors examine the origins of comparative education in Spain, analyzing the process of its university institutionalization. After taking a brief look at the vestiges of the period prior to the Spanish Civil War (1936-1939) they review the active role played by Professor Juan Tusquets, who set the groundwork for the preliminary institutionalization of the discipline, from the 1958 journal *Perspectivas Pedagógicas* (*Educational Perspectives*) and the Institute for Comparative Education (1964), part of the Spanish National Research Council (CSIC) affiliated with the University of Barcelona. The first steps to develop and implement the Spanish Comparative Education Society were taken in 1974 and for the first two decades, through 1994, the Society was run by Professor Ricardo Marín Ibáñez. After 1995, with the appearance of the *Revista Española de Educación Comparada* (*Spanish Journal of Comparative Education*), the Society came of age, both scientifically and academically.

**KEY WORDS:** Comparative Education; Spain; Spanish Comparative Education Society; Juan Tusquets; Ricardo Marín; J. L. García Garrido

\*\*\*\*\*

### **INTRODUCCIÓN**

Todo indica que la educación comparada en España posee una larga tradición que se remonta a los primeros compases de la institucionalización universitaria de la ciencia pedagógica, proceso que se inició durante la Segunda República (1931-1939) y que se consolidó, definitivamente, después de la Guerra Civil, gracias en buena medida a los buenos oficios del profesor Juan Tusquets Terrats, formado en la Universidad de Lovaina a la sombra del Cardenal Mercier. De la misma manera que Mercier abrió un Instituto de Filosofía en 1888, Tusquets puso en marcha el Instituto o Departamento de Pedagogía Comparada, inaugurado en 1964, que funcionó hasta 1968 como una dependencia del Instituto San José de Calasanz del CSIC, pasando entonces a la órbita del Instituto Milá y Fontanals, con sede en Barcelona. A su vez, en 1966 había empezado a andar la Escuela de Pedagogía Comparada, vinculada al Instituto de Pedagogía Comparada. Ahora bien, fue en el marco del plan de estudios de 1969 (Plan Maluquer) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, cuando la educación comparada –siempre presente en el universo mental del profesor Tusquets– adquirió carta de verdadera naturaleza académica. Vayamos, empero, por partes, a fin de rastrear la prehistoria de la educación comparada en

España y, por ende, la génesis de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuyas primeras actividades tuvieron lugar durante el trienio 1974-1977.

## **1. PRIMEROS VESTIGIOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA**

La pedagogía se institucionalizó en la Universidad de Barcelona –durante la Segunda República– al abrigo de las ciencias del espíritu, que Juan Roura-Parella, discípulo de Eduard Spranger en la Universidad de Berlín (1930-32), importó de Alemania (SPRANGER, 1935). De hecho, las obras de Dilthey figuran en el registro de la biblioteca del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, inaugurado en 1930. Con este trasfondo no puede extrañar que Roura-Parella –instalado en el exilio mexicano– propusiese al Fondo de Cultura Económica la traducción de la *Paideia* de Jaeger, que empezó Joaquín Xirau, y de las obras de Dilthey que abordó Eugenio Imaz. Desde su exilio americano –primero en México y, a partir de 1946, en los Estados Unidos– Roura-Parella dedicó sendos libros a sus maestros berlineses, a Dilthey y a Spranger, con quien se carteó después de 1945, coadyuvando a su sostenimiento material en los difíciles tiempos de la post-guerra (ROURA-PARELLA, 1944 y 1947).

En lo que concierne a la educación comparada el papel de Spranger no es secundario desde el momento que influyó sobre autores como Schneider, siendo combatido por Tusquets. Podemos aventurar que la estancia de Roura-Parella en la Universidad de Berlín, y su fidelidad al magisterio de Spranger, le propició la dimensión comparada:

“Eduard Spranger reconoció –escribe Schneider– también, terminada la primera guerra mundial, que las tentativas alemanas de reforma escolar hacían deseable un conocimiento más exacto del modo con que la acometieron otros países. Con esta finalidad organizó en la Universidad de Berlín cursos confiados a profesores forasteros, en los que se exponían los sistemas educacionales de otros países” (SCHNEIDER, 1966: 162).

Huelga decir que la pedagogía de las ciencias del espíritu favoreció la irrupción –junto a la visión internacionalista que procedía de Ginebra, siempre tan cerca de Barcelona a través de Pedro Rosselló– de la educación comparada. En las páginas de la *Revista de Psicología i Pedagogia* que dirigían Joaquín Xirau y Emilio Mira, Rosselló publicó un par de artículos, uno de los cuales –aparecido en catalán el año 1936– responde al epígrafe siguiente: “Pedagogia Comparada. On va la instrucció pública?” (ROSSELLÓ, 1936). Dicho artículo concluía apelando a la perspectiva de la pedagogía comparada, citada de manera expresa en la cabecera del trabajo y en el último párrafo a modo de conclusión, al señalar que la escuela a la medida no significaba solamente a la medida del niño, tal como proponía Claparède, sino también a la medida de los pueblos y de las colectividades.

En este contexto, tampoco puede sorprender que según el Anuario de la Universidad de Barcelona, correspondiente al año académico 1934-1935, Juan Roura-Parella –condiscípulo de Pedro Rosselló– tuviese programado un curso sobre “Organización escolar

comparada”, durante el tercer trimestre, a razón de tres sesiones semanales (lunes, miércoles y viernes) de 11 a 12 de la mañana, con la indicación de que una sesión semanal tendría carácter práctico. Por lo demás, las cuestiones generales de la organización escolar corrían a cargo de Herminio Almendros. Es más que probable que para el curso siguiente, el correspondiente al año académico 1935-36, se repitiese la docencia de la “Organización escolar comparada” en el marco de las actividades de la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía, ya que así rezaba su nombre. De confesión cuáquera, Roura-Parella recaló finalmente en la Wesleyan University (Connecticut) donde se especializó en humanidades y, en particular, en estética. Su curso “Art style as a world view” tuvo una gran acogida, presentando a partir de las cosmovisiones de Dilthey los diferentes estilos artísticos, lo cual confería al programa un sentido comparativo.

Hombre de gran prestigio intelectual y personal –dejó un gran recuerdo en Barcelona después de su marcha al exilio– conviene destacar que Roura-Parella viajó por diferentes países europeos, visitando la Unión Soviética en 1931 y tratando personalmente a autores del prestigio de Kerschensteiner. Por aquel entonces, había estudiado las tres pedagogías que estaban más en boga en Alemania, idea que sirvió de germen para la elaboración de su tesis doctoral defendida en Barcelona el año 1937 y publicada en los primeros compases del exilio (ROURA-PARELLA, 1940). Nos referimos a la pedagogía científico-experimental (Wundt, Meumann, Fechner, Lay), a la pedagogía neo-hebartiana de corte racional (Paulsen) e idealista neokantiana (Cohen, Natorp) y, finalmente, a la pedagogía científico-espiritual (Dilthey, Spranger, Flitner) que quería poner freno a la antinomia entre la pedagogía experimental y la pedagogía racional. En cierto sentido, este esquema recuerda la arquitectónica kantiana de las tres críticas e, igualmente, la filosofía hegeliana. A la tesis de la pedagogía experimental-positiva se opone la antítesis del deber-ser de la pedagogía racional-normativa de sesgo neokantiano, singularmente especulativa, concluyendo todo ello en la síntesis de la pedagogía científico-espiritual que asume ambos aspectos –el positivo-experimental y el especulativo-normativo– sin olvidar la perspectiva histórico cultural.

Como es natural, los defensores de la pedagogía sistemática –citamos, a título de ejemplo, el caso de Wilhelm Flitner, uno de los valedores de la pedagogía científico-espiritual– insistían en la necesidad de rechazar la posición que afirmaba, como pretendía Lay, que la pedagogía sólo se construye con el concurso de la ciencia empírico-experimental. Sin negar la importancia de los datos que pueda suministrar cualquier trabajo positivo, se deja constancia de que la pedagogía se desarrolla históricamente intentando reunir, en cada momento y de una manera sistemática, los problemas, cuestiones y métodos pedagógicos. De ahí la conveniencia de la historia de la pedagogía para comprender el presente en función del pasado y, sobre todo, de una pedagogía sistemática que se caracterice por su aspiración “a establecer las categorías que orienten la realidad educativa,

y a comprender y analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto del hombre en el cosmos” (FLITNER, 1935: 32).

Ante la pluralidad de datos que se generan en torno al fenómeno educativo, la pedagogía sistemática –una aspiración sintética de la pedagogía científico-espiritual que también defendió Juan Mantovani (1972)– procura organizarlos en un todo. De hecho estas totalidades constituyen unos grandes marcos de referencia a modo de modelos que han recibido diversos nombres. Si Dilthey hablaba de cosmovisiones, Pedro Rosselló –que fue amigo de toda aquella generación intelectual– al abordar la educación comparada se refería a la teoría de las corrientes educativas que, de alguna manera, recoge esta tendencia a agrupar la educación en macromodelos que, además, pueden compararse entre ellos. Tusquets hablaba –tomando la expresión de Spranger, con quien mantuvo desde la distancia y la discrepancia un continuado diálogo intelectual– de perspectivas pedagógicas que –por idéntica razón– también pueden ser sometidas a comparación. Tan es así que en 1958 fundó la revista *Perspectivas Pedagógicas*, rótulo que responde al título del libro *Pädagogischen Perspektiven* publicado por Spranger en 1951 y que se tradujo como *Espíritu de la educación europea* (SPRANGER, 1961, TUSQUETS, 1959; TUSQUETS, 1964-1965).

Sabido es que Dilthey distinguió dos grandes tipos de cosmovisiones: 1) la concepción religiosa del mundo que constituye una propedéutica para la concepción metafísico-idealista que, a su vez, se bifurca en el idealismo objetivo (Herder, Goethe, Schelling, Schopenhauer, Schleiermacher) y en el idealismo de la libertad que es una creación del espíritu ateniense, y 2) la concepción naturalista según la cual el hombre se halla determinado por la naturaleza (Demócrito, Lucrecio, Holbach, Feuerbach), aunque está por encima del curso de la naturaleza gracias al pensamiento. A partir de Dilthey, autores como Trölsch, Frischeisen-Köhler, Nohl, Scheler y Weber elaboraron sus propias concepciones del hombre. Así, por ejemplo, Spranger establece un planteamiento ternario entre naturalismo (empírico en el plano cognoscitivo y eudemonista en el terreno ético), el idealismo objetivo que sostiene la unidad espiritual del mundo (Hegel) y el idealismo de la libertad (Platón, Kant, Fichte), cuyos ecos resuenan en las tres pedagogías de Roura-Parella.

Con estos antecedentes, resulta lógico que Dilthey aceptase de buen grado el método comparativo:

“Así como las lenguas, las religiones, los Estados permiten reconocer, mediante el método comparativo, ciertos tipos, líneas evolutivas y reglas de transformación, de igual modo pueden mostrarse también lo mismo en las ideas del mundo” (DILTHEY, 1974: 48).

Es obvio que el método comparativo –que ya había sido utilizado con éxito en la filosofía (De Gerando), la filología (Bopp) y en la literatura (Sainte-Beuve, Antoine

Meillet)– se aplicó al estudio de los sistemas pedagógicos que respondían en opinión de Dilthey a los grandes esquemas que surgían de las cosmovisiones, cuya comparación servía para mostrar la relatividad de todas las convicciones de la historia, aspecto que rechazaba la pedagogía perenne defendida por la neo-escolástica.

En efecto, según Dilthey, la conciencia histórica comprueba la relatividad de cualquier cultura en su evolución diacrónica, circunstancia que no podía ser compartida por Juan Tusquets que, en el primer número de *Perspectivas Pedagógicas*, lanzaba la siguiente inectiva contra la pedagogía científico-espiritual, a la vez que optaba por la fundamentación aristotélica:

“El problema se plantea en términos muy diversos cuando, en vez de adoptar el sistema científico de la antigüedad, se considera la clasificación de las ciencias en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu: Dilthey, que perfeccionó notablemente esta discriminación propugnada por Windelband y Rickert, colocó a la Pedagogía en las Ciencias del Espíritu. No estudiará a su doble objeto –la cultura y el alma educable– desde fuera, sino desde dentro, por la vivencia, la comprensión y la expresión, y entonces, la labor educativa consistiría en la estructura viviente del alma de cada educando y acomodarla a la estructura más anchurosa del período cultural. Nohl y Spranger avanzan por la senda de Dilthey” (TUSQUETS, 1958: 14-15).

En suma, Tusquets –como ya había hecho anteriormente la profesora María Ángeles Galino (GALINO, 1952)– se distanciaba expresamente de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Por un lado, se censura el relativismo cultural que llega a diluir la transcendencia religiosa en una especie de panteísmo vinculado al mundo de las creaciones espirituales de la historia en su devenir intramundano. Por otra parte, pedagógicamente hablando, se pone énfasis en el peligro de caer en un magicismo pedagógico –en la línea de Pestalozzi, Goethe, Steiner y Kerschensteiner– que confiere al educador un factor o dimensión mágica, aspecto vinculado al tema del amor romántico. “La elevación hacia lo bueno y divino presupone un recuerdo que modifica fundamentalmente el corazón. Es necesario darle el impulso hacia arriba. El educador nato solamente practica la magia de esta índole” (SPRANGER, 1960: 95).

A manera de contrapunto al educador nato de Spranger, figura que ejemplarizó en Carl Diem (el factótum de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936), Tusquets defendió la viabilidad del educador de la problematización. En cualquier caso, y en función de esta dinámica, la suerte de la educación comparada quedaría vinculada –como mínimo durante sus primeros compases en España– a la historia de la pedagogía, que recurría también a los métodos comparados. En esta dirección, el profesor Alejandro Sanvisens –amigo y colaborador de Juan Tusquets– dedicó un documentado estudio a «La metodología comparativa en la Historia de la Educación y de la Pedagogía» (SANVISENS, 1970), línea de trabajo que Franscec Raventós prosiguió y consolidó (RAVENTÓS SANTAMARÍA, 1990).

## **2. LA INCIPIENTE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: JUAN TUSQUETS Y LA REVISTA PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Sin riesgo a equivocarnos, podemos afirmar que Tusquets (1901-1998) llegó a la pedagogía comparada a través de un largo camino en el que destaca –con luz propia– su interés por el estudio de las religiones, ámbito en que el método comparativo encontró una pronta aceptación. En realidad, el neotomismo ya había apostado a favor de la ciencia comparada que los estudiosos católicos aplicaron, inicialmente, al mundo de las religiones para transferirlo, más tarde, al campo de la ciencia pedagógica. Al hilo de lo que decimos, Tusquets –que como hemos indicado se formó en Lovaina, a la sombra del cardenal Mercier, cuando éste era primado de Bélgica (TUSQUETS, 1926)– no se daba por satisfecho con las explicaciones de talante evolucionista que pretenden dar cuenta del hecho religioso considerado genéricamente. Tampoco se mostró partidario de aquellas explicaciones psicológicas que apelan a la conciencia (la razón práctica de Kant, el sentimiento de Schleiermacher, etc.), al inconsciente (Freud), al utilitarismo (James) o a la sociología (Durkheim).

En su opinión, todas estas interpretaciones adolecen del defecto del apriorismo ya que descansan sobre una hipótesis elevada a la categoría de postulado y no exigida formalmente por los hechos. Siempre el punto de partida es una hipótesis que marca el itinerario posterior y que no está corroborada empíricamente. Contra esta manera de proceder reaccionó, desde comienzos del siglo XX, la escuela histórica que se centró en el estudio de la etnología y, más específicamente, de la etnología religiosa. Así, frente a los esquemas conceptuales apriorísticos que las diferentes escuelas aplican indiscriminadamente a las distintas religiones, la escuela histórica –a partir de la constatación empírica de los hechos y renunciando a la aceptación previa de modelos apriorísticos– pretende reconocer la individualidad de cada cultura.

Resulta lógico, por tanto, que la pedagogía de Tusquets ofrezca –al igual que la de Willmann, Göttler, Schneider en la esfera católica o Dilthey y Spranger en la línea luterana– una clara vocación culturalista. En verdad, siempre es la cultura –entendida como el conjunto o sistema de conocimientos y valores capaces de resolver coordinadamente los problemas capitales de la existencia humana– la que educa al ser humano. En esta dirección, Tusquets plantea que cada cultura tiene su propia fisonomía, es decir, sus rasgos peculiares y característicos, según determinó la escuela histórico-cultural. Explícitamente, Tusquets afirma que “cada cultura tiene su Gestalt, su inconfundible forma” (TUSQUETS, 1953: 133). De ahí que señale que una galería de dramas españoles no puede haber sido concebida por dramaturgos ingleses, porque España e Inglaterra tienen su genio intransferible lo cual permite su comparación. Es evidente que si aplicásemos esquemas

predeterminados que se cumplen siempre en todas las culturas no habría lugar para la comparación, sino más bien para la simple constatación.

A este respecto, no existen fórmulas previas, sólo concienzudo examen de hechos que explican las características de las culturas individuales. De esta forma, se entiende la estima de Tusquets por *La pedagogía de los pueblos* de Friedrich Schneider, ya que la pedagogía se desarrolla en la totalidad del ambiente donde está inserta y en el cual las diferentes fuerzas actúan en íntima relación. A su vez *La Pedagogía de los pueblos* de Schneider depende, en lo relativo a las relaciones entre cultura y pedagogía, de Spranger. “No sólo porque en la moderna pedagogía ha hallado favorable acogida y se ha utilizado con frecuencia como base en recientes estudios pedagógicos, sino también porque en la constitución real y objetiva nos parece que avanza más que los otros” (SCHNEIDER, 1964: 126). El método comparativo se distingue, pues, por su talante positivo que excluye todo tipo de apriorismo invocando para llegar a la certeza la demostración por convergencia de probabilidades. En consecuencia, Tusquets afirma que “cada cultura surgió de un conjunto de circunstancias históricas y geográficas y de individualidades humanas cuya repetición, como tal conjunto, es imposible” (TUSQUETS, 1953: 135).

Visto de lejos, todo indica que Tusquets se familiarizó con el uso del método comparativo a partir de los trabajos del jesuita Henri Pinard de la Boullaye, profesor de la Universidad Gregoriana, y del padre Wilhem Schmidt, misionero de la Sociedad del Verbo Divino, que aplicó con éxito los principios del historicismo culturalista a la etnología religiosa. A partir de este momento, el evolucionismo ya no se presentó como un postulado dogmático sino como un instrumento interpretativo. Además, la escuela norteamericana de Franz Boas, arrinconó el evolucionismo unilineal para adoptar el evolucionismo de varias series independientes entre sí. Y cómo no, en medio de todo ello, Tusquets saca a colación la expedición de la Kon-Tiki a fin de defender la escuela histórico-cultural que, a través de las emigraciones y los ciclos culturales, establece un solo origen del linaje humano que, según argumenta, contradice el poligenismo evolucionista (TUSQUETS, 1952). Da la impresión que Tusquets quedó un tanto impresionado por la obra del etnólogo noruego Thor Heyerdahl *La expedición de la “Kon-Tiki”* (1951), en que se exponía las aventuras y vicisitudes del famoso crucero del Pacífico sobre una balsa de troncos. El 28 de abril de 1947 la expedición, compuesta por seis navegantes y gracias al soporte del Club de Exploradores de Nueva York, pudo salir del Callao (Perú), llegando el 7 de agosto al atolón de Raroia aprovechando la corriente marina de Humboldt. La Kon-Tiki –nombre del jefe sagrado de los peruanos preincaicos, representante del sol en la tierra– medía 14 metros de largo por 5,5 de ancho. Este éxito –no exento de contratiempos– alentaba el hipotético contacto de las culturas pre-incaicas con las de la Polinesia, una posibilidad, hoy un tanto discutida, que despertó el interés del profesor Tusquets.



En rigor, Pinard de la Boullaye –cuyos dos volúmenes datan de los años 1922 y 1925, si bien la segunda edición española apareció en 1964, circunstancia que confirma su vigencia– fijó las exigencias del método comparativo que aplicó al estudio de las religiones, a fin de conocer sus semejanzas y diferencias para asentar, más tarde, la expresión de las leyes propias de los fenómenos religiosos (PINARD DE LA BOULLAYE, 1964). Se trata de una obra en dos volúmenes. El volumen primero está dedicado a la historia en el mundo occidental, mientras que el segundo versa sobre los métodos (comparativo, histórico, filológico, antropológico, psicológico, sociológico). Define el método comparativo de la siguiente manera:

“como un empleo constante de la comparación entre las religiones, a fin de conocer mejor, ante todo, las semejanzas y desemejanzas que ellas ofrecen, para asentar luego, sobre fundamentos menos sujetos a error, la reconstrucción de unas y otras, la explicación de su formación y evolución, la expresión de las leyes propias de los fenómenos religiosos, finalmente, los juicios filosóficos que se han de emitir sobre cada una de ellas y sobre lo que ellas puedan presentar de común o de especial” (PINARD DE LA BOULLAYE, 1964: II, 42-43).

Es notable cómo basándose en los hechos y en la lógica, el padre Schmidt determinaba la edad de cada cultura, al margen de los presupuestos evolucionistas que trazan de antemano las etapas del desarrollo cultural encuadrando las culturas reales a los estadios previstos anticipadamente (SCHMIDT, 1932). Frente a la uniformidad y abstracción del apriorismo evolucionista que considera que el monoteísmo se habría iniciado con el animismo y el fetichismo, el método comparativo reivindicado por la escuela etnológica-cultural se distingue por su dimensión empírica y concreta que destaca la diversidad de cada cultura. Por ello, y gracias a la vía de la comparación –según las analogías que ofrecen los diversos órdenes de la actividad humana– se aspira a conocer las civilizaciones emparentadas –los llamados “círculos culturales”– que se han sucedido a lo largo de la historia. De alguna manera, la intención última del padre Schmidt no era otra que demostrar históricamente y psicológicamente que el monoteísmo fue la más antigua expresión religiosa que, con el paso del tiempo, quedó recubierta con todo tipo de manifestaciones (idolatrías, supersticiones, fetiches, tótems, etc.).

Desde aquí se comprenden las razones que llevaron a Tusquets a oponerse –desde su juventud– a cualquier tentación mágica que, a través de la masonería o movimientos similares (teosofía, espiritismo, rotarismo, etc.), pudiese poner en peligro las bases históricas del monoteísmo. Además, el catolicismo exige concebir a Dios como Ser infinito que, al poseer todas las esencias (verdad, bondad, belleza, unidad), ha creado el mundo libremente con lo cual se aleja igualmente de la solución panteísta, siempre apreciada por la pedagogía romántica (Hölderlin, Goethe, Steiner). Hasta cierto grado, Tusquets acertaba en su diagnóstico al observar la militancia teosófica de Adolphe Ferrière y de un pequeño grupúsculo barcelonés dedicado al fomento de la Escuela Nueva, capitaneado por María Solá de Sellarés, tal como ha puesto de manifiesto el profesor Joan Soler de la Universidad de Vic (SOLER, 2009; SOLER, 2011).

La lógica de Tusquets se perfila de manera binaria –el tomismo le enseñó a estudiar y rebatir las doctrinas de sus adversarios, es decir, a analizar los aspectos positivos y negativos de cualquier doctrina– si bien apunta hacia una síntesis unitaria entre razón y fe que nos aproxima a Dios que, en su condición de *Ipsum Esse Subsistens*, constituye el primer analogado. No en balde, la multiplicidad de significaciones de los diferentes entes se ordena con relación a un término primero, cuya unidad es no solamente lógica sino también real. En sintonía con su filiación neo-escolástica, Tusquets se desmarca del pensamiento kantiano que abre un hiato entre la razón teórica y la razón práctica –es decir, entre el saber y el obrar, o lo que es lo mismo, entre la inteligencia y la voluntad–, separando lo fenoménico de lo nouménico lo cual propicia un agnosticismo de naturaleza fenoménica que fue asumido por el positivismo. A modo de alternativa a la escisión antropológica derivada de la filosofía moderna que desde Descartes establece la distinción entre la *res cogitans* y la *res extensa*, la antropología teológico-metafísica cristiana postula la unidad en el hombre de la materia y del espíritu en una auténtica síntesis integral, hasta el extremo que la unidad constituye uno de los puntos clave de la filosofía neo-escolástica. “Dans le royaume de la philosophie –dijo Mercier ante los reyes de Bélgica–, l’unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu’à l’intelligence» (MERCIER, 1913: 278).

Es por eso que Tusquets expresó su hostilidad hacia la lógica triádica hegeliana (tesis, antítesis, síntesis) e, igualmente, respecto a la antropología de los defensores de las ciencias del espíritu (cuerpo, alma, espíritu). No menos esfuerzos dedicó en censurar la filosofía orsiana que ofrece una tripartición de la vida humana (organismo=subconsciente, yo espiritual=consciente, ángel=sobreconsciente) que en opinión de Tusquets depende de la filosofía de Jaspers, emparentado también –siquiera colateralmente– con las ciencias del espíritu. En este punto, debemos destacar la relevancia de la obra de Karl Jaspers *Psicología de las concepciones del mundo*, publicada en 1919 –la cuarta edición alemana aparecía en 1954– y que fue traducida en 1967. Aunque el título del libro hace referencia a la psicología, la verdad es que se trata de un planteamiento eminentemente filosófico, tal como reconoce el mismo Jaspers al señalar que esta obra le abrió el camino hacia la filosofía, una filosofía que bajo el ropaje de la psicología le impulsa al “todo”. “Mi interés no era en modo alguno lo meramente psicológico, en la realidad de las concepciones del mundo, sino lo filosófico en el carácter de verdad de estas concepciones del mundo” (JASPERS, 1967: 14). Por otra parte, el traductor vertió el título original *Psychologie der Weltanschauungen* por *Psicología de las concepciones del mundo* cuando quizás hubiera sido más apropiado traducir –habida cuenta la connotación de la palabra *Weltanschauung*– por *Psicología de las cosmovisiones del mundo*, o mejor aún, *Psicología de las cosmovisiones*.

Por consiguiente, Tusquets denuncia todos los planteamientos que se alejan del dualismo (cuerpo y alma) de la filosofía perenne que aplica al hombre la interpretación hilemórfica que, desde una equilibrada posición aristotélico-tomista, se desmarca tanto del

materialismo como del panteísmo romántico. A fin de cuentas, frente a la pedagogía de las ciencias del espíritu, Tusquets aboga sin ambages por la tradición neo-escolástica, acorde con una posición realista, objetivista y no simplemente racionalista que, a través de la convergencia de los datos que suministra la vía comparativa, remite siempre a la unidad substancial que sólo es modificada accidentalmente. De ahí que la Pedagogía General se perfile de la siguiente guisa:

“sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista” (TUSQUETS, 1972a: 35).

En cualquier caso, Tusquets pretendió impulsar la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona sobre la base de una metodología comparativa y experimental. Para Tusquets la historia actúa hipotéticamente –tal como defiende Poincaré al señalar que las hipótesis se proponen superar una tesis bien consolidada para formular una tesis más eficiente– y no dialécticamente como se desprende de la filosofía hegeliana y el materialismo histórico. Así pues, Tusquets deja claro que los métodos de la investigación pedagógica han de estar inspirados y regidos por la observación y la analogía, cosa lógica si tenemos en cuenta que la tradición neo-escolástica hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico-tomista. Ahora bien, la Educación Comparada posee un desarrollo propio que ha pasado por distintas fases o etapas caracterizadas por notas específicas. A una primera fase de empréstito –también conocida como etapa de la pedagogía del extranjero o estadio del trasplante– que se extiende a lo largo del siglo XIX, sigue un período que cubre las primeras décadas del siglo XX de talante prospectivo que destaca la importancia de los factores configurativos dibujados por Friedrich Schneider. En una línea semejante –es decir, insistiendo en la predicción o pronóstico a partir de análisis más históricos que estadísticos–, Tusquets sitúa al ruso Hessen, al norteamericano Kandel y al inglés Hans. Posteriormente, Tusquets detecta una orientación positivista (Bereday, Rosselló) y, finalmente, otra de naturaleza matematizante (Noah). A la vista de lo dicho, estos cuatro aspectos –empréstito, prospectiva o prospectivismo, positivismo, matematicismo– constituyen las diversas corrientes que orientaron inicialmente el quehacer de la educación comparada desde su gestación con Marc Antoine Jullien de París, en el contexto político-social que siguió a las guerras napoleónicas que dibujó un nuevo mapa continental, hasta 1970. División similar, pero no coincidente, es la clasificación del profesor García Garrido (1982) que distingue las siguientes fases o periodos: 1) etapa pre-científica: los relatos de viaje; 2) toma de conciencia (espíritu comparativo del Siglo de las Luces, Jullien de Paris); 3) etapa de la “enseñanza en el extranjero” (s. XIX); 4) a partir de 1900, con Sadler, etapa de elaboración sistemática (Kandel, Hans, Schneider, Hilker); 5) la decisiva contribución de los organismos internacionales (a partir de 1925).

Según Tusquets, en sintonía con su pedagogía de la problematicidad también presente en el universo mental del profesor García Garrido, la educación comparada es una

ciencia teórico-práctica que desea resolver problemas de acuerdo con los principios que informan su pedagogía general. De hecho, en la presentación que García Garrido hizo de la Práctica de la educación de Tusquets reconoció que “para una época problemática nada más oportuno que esta Pedagogía de la problematicidad” (TUSQUETS, 1972b: 12). A criterio de Tusquets, la crisis de la educación es, a la vez, efecto y causa de la crisis humana que afecta a la civilización occidental, según confirman determinadas corrientes de pensamiento como el existencialismo, el relativismo, el sociologismo, el pragmatismo, etc. En definitiva, lo que está en crisis es una educación formalmente humana y, por ende, una pedagogía general humanista-cristiana que –al cabo– también se encuentra en la base de los postulados teóricos del profesor José Luis García Garrido, el más aventajado discípulo del doctor Juan Tusquets (TUSQUETS, 1957).

Con estos antecedentes y supuestos, Tusquets suscribe –modificándola accidentalmente– la definición dada por Rosselló respecto al concepto de educación comparada:

“ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ellos en particular” (TUSQUETS, 1969: 18).

Su diferencia respecto a otros autores, estriba en el hecho de que para Tusquets no existe un método comparativo idóneo, con carácter exclusivo, para el campo pedagógico. En este sentido, comenta los distintos métodos: el método factorial (Sadler, Hans, Schneider, etc.) que destaca la incidencia de los diferentes factores que inciden en la educación; el método analítico (Bereday) que se articula a través de una serie de fases (descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación, establecimiento de hipótesis y conclusiones que se derivan) y, por último, el método de las corrientes o dinámico (Rosselló) que enfatiza el conjunto de acontecimientos pedagógicos cuya importancia se estanca, crece o disminuye en cada momento histórico, intentando dar la explicación de cada corriente descubriendo sus causas y previendo la trayectoria de cada tendencia. Lejos de buscar exclusivismos queda claro que “en cuanto a los métodos, recomiendo un sano eclecticismo”, cosa lógica si tenemos en cuenta que –como él mismo reconocía– la metodología del comparatismo pedagógico se encontraba entonces en pañales (TUSQUETS, 1965).

La amistad que mantuvo Tusquets con Rosselló influyó en su particular manera de ver las cosas. Para ambos, la educación comparada más que una ciencia, es un método. Así pues, hay problemas que aconsejan el uso del método de Schneider que destaca la importancia de los factores culturales, históricos y geográficos, mientras que en otras ocasiones habrá que recurrir a los de Rosselló o Bereday, e incluso, a veces habrá que abordarlos con nuevos métodos, o con métodos antiguos adaptados a las nuevas circunstancias. Su eclecticismo metodológico no invalida, pues, su actitud epistemológica

respecto la educación comparada. Para Tusquets siempre será útil –y a menudo necesario– revisar las soluciones que se han dado a los diferentes problemas. Posición que, a la postre, coincide con el espíritu conciliar del Vaticano II que comportaba un florecimiento de las disciplinas enfocadas pluralmente, o sea, comparativamente. Poco después de su fallecimiento en 1998, el profesor Tusquets vio publicada una obra que dejó preparada, sobre un estudio comparativo entre los dos Concilios Vaticanos, manifestándose partidario de la apertura moderada mostrada por el segundo (1962-1965) (TUSQUETS, 1999). Vale la pena consignar que en 1961 –un año antes del inicio del Concilio– se fundó la *Comparative Education Society in Europe* (CESE), con la participación de pedagogos de la talla de Víctor García Hoz, Pedro Rosselló y Friedrich Schneider.

A su parecer, cualquier sección universitaria de Pedagogía debía articularse alrededor de dos núcleos fundamentales, esto es, de un Laboratorio Psicopedagógico y de un Instituto de Pedagogía Comparada que él creó el 5 de febrero de 1964 y del cual el profesor García Garrido fue nombrado secretario en 1972. El profesor José Antonio Benavent Oltra se encargó de la redacción de la entrada sobre el Instituto de Pedagogía Comparada, del diccionario sobre Educación Comparada (RUIZ BERRIO, 1985: 112-114). Por lo demás, el profesor Tusquets en su intervención en la segunda reunión de la CESE (Berlín, 8-15 junio de 1965) leyó una comunicación sobre la creación y funcionamiento del Instituto. A su vez, y tal como hemos señalado, a fines de 1966 se ponía en marcha la Escuela de Pedagogía Comparada que impartía sus enseñanzas en dos cursos, elemental y superior. El primero poseía un carácter general y estaba integrado por cinco asignaturas: Pedagogía Comparada, Filosofía Comparada de la Educación, Didáctica Comparada, Psicopedagogía Comparada e Historia Comparada de la Educación. En cambio, el curso superior estaba integrado por enseñanzas monográficas que variaban anualmente.

De alguna manera, los referentes intelectuales del profesor Tusquets hay que buscarlos en la filosofía neo-escolástica de Lovaina, sin olvidar la orientación psicopedagógica y experimental introducida por Agostino Gemelli, fundador de la Universidad Católica de Milán en 1921. En 1924 Gemelli reclamó al profesor Mario Casotti –que rompió sus lazos con Gentile, orillando el neoidealismo a favor del tomismo– para que dirigiese el Instituto Superior del Magisterio de la Universidad lombarda, confiriéndole un sesgo neo-escolástico, permaneciendo en este cargo docente hasta 1964. Amén de otras aportaciones, Cassotti fue el autor de una exitosa *Educazione Cattolica* que en 1950 pasaba por la tercera edición y que Tusquets saludó laudatoriamente.

Desde luego, y junto a estos dos centros neurálgicos de la cultura superior católica como son Lovaina y Milán, hay que destacar la pedagogía católica alemana, representada –entre otros nombres– por la figura paradigmática de Friedrich Schneider (1881-1974). Schneider había puesto en marcha la revista *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* que cuando los nazis llegaron al poder quedó bajo la órbita de

Alfred Bauemler, un nietzscheano que se hizo responsable en 1933 de la cátedra de pedagogía política de la Universidad de Berlín. Una vez finalizada la Guerra, Schneider pasó a Salzburg (1946-1949), donde abrió en 1946 el primer Instituto de Pedagogía Comparada de Europa y, finalmente, a Múnich (1949-1958), recuperando brevemente la dirección de aquella revista.

A estas alturas, no puede resultar exagerado si afirmamos que Tusquets quiso ser el “Schneider español” y, al mismo tiempo, el “opositor” de Spranger. La admiración por Schneider –a quien había tratado en Santander en 1949, con ocasión del Primer Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado entre el 19 y el 26 julio– está fuera de toda duda y la verdad es que Tusquets se dedicó, desde primera hora, a divulgar en España sus ideas fomentando la traducción de sus obras. Así, Tusquets publicó los primeros trabajos de Schneider en *Orientación Catequística* en 1956, tarea que prosiguió en la revista *Orbis Catholicus* que editaba en Barcelona la casa Herder y que respondía a los tónicos preconciarios de aquella época (TUSQUETS, 1975). Por su parte, el profesor García Garrido también se ocupó de este autor alemán (GARCÍA GARRIDO, 1982: 63-66), pudiéndose ver la entrada correspondiente en el diccionario *Educación Comparada* (RUIZ BERRIO, 1985: 188-189).

Justamente en 1959, se traducían dos artículos de Schneider –uno sobre “Pedagogía prospectiva”– en los que además de poner las bases de su pedagogía de los pueblos a través del estudio de los factores endógenos y exógenos se buscaban prospectivamente las soluciones que resolviesen anticipadamente los problemas de una sociedad automatizada y robotizada que vivía una profunda crisis (tecnológica, política, social, familiar) expresada por medio de la angustia existencial. Sintomáticamente el tema de la robotización que ocupó la reflexión de Tusquets durante los últimos años de su vida, ya se encuentra descrito en estos trabajos de Schneider cosa lógica si tenemos en cuenta que en 1957 la URSS había lanzado el primer satélite artificial (Sputnik), lo cual cambió el rumbo de la pedagogía alemana que abandonó el gusto humanista por las ciencias del espíritu en beneficio de un planteamiento de signo tecnológico que encontró en la cibernética su garantía epistemológica (SCHNEIDER, 1959a y 1959b).

Pues bien, Tusquets conoció y estudió las metodologías comparativas de los tres grandes tratadistas de la disciplina –a saber, Schneider, Bereday y Rosselló– de manera que se interesó indistintamente por la metodología de los factores configurativos, la del análisis sociológico y la teoría dinámica de las corrientes educativas. De acuerdo con esta actitud abierta y ecléctica que se deja traslucir en las páginas de *Perspectivas Pedagógicas*, el Instituto abrigaba la convicción de que la educación comparada no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales. De ahí que *Perspectivas Pedagógicas* fuese dando noticia paulatina de las

diferentes metodologías que, en aquel entonces, dominaban el panorama comparativo (SCHNEIDER, 1963; ROSSELLÓ, 1963).

Uno de los objetivos prioritarios del Instituto de Pedagogía Comparada fue dotar al público hispanoamericano de obras que contribuyesen a la divulgación metodológica de los principios de la disciplina. Al cabo, Tusquets siempre pensó con vocación hispánica, intentando establecer un cuarto núcleo de poder al lado de la Unión americana, la Unión europea y la Unión soviética. En realidad, Tusquets estaba convencido de la existencia de una Pedagogía hispánica que:

“no se distingue únicamente por su celo en salvar el alma del educando, sino por la convicción de que la ciencia de salvarla contiene las normas y señala los auxilios más eficaces para gobernarse y gobernar en este mundo, o lo que vale lo mismo, para nuestra dignidad y nuestra relativa dicha temporal. Existe –diciéndolo de otro modo– una versión hispánica del humanismo cristiano propugnado por Pío XI en su memorable encíclica *Divini Illius Magistri*” (TUSQUETS, 1950: 71).

De ahí su interés –siempre vinculado a la casa Herder– por verter al español los libros de Schneider y Bereday, cuya metodología en aquellos momentos era estudiada por Benavent, un joven discípulo de Tusquets, que con el paso del tiempo tuvo una actuación impagable en la puesta en marcha y desarrollo de la sociedad Española de Pedagogía Comparada. Además de promover las ediciones de *La Pedagogía comparada* de Schneider (1966) y de *El método comparativo en pedagogía* de G. Z. F. Bereday (1968), ambas publicadas por la editorial Herder, Tusquets invitó al profesor José Antonio Benavent a divulgar la metodología de Bereday (BENAVENT, 1966: 17, 63-76 y 18, 249-276).

Si bien el Instituto transigía en la pluralidad metodológica, no ocurría lo mismo con la vocación que debía guiar la comparación y que no era otra que la primacía de lo espiritual, tal como defendió Ramón Roquer en la comunicación presentada a la segunda asamblea de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE) –que había sido fundada en Londres el año 1961– reunida en Berlín en 1965. Decía Roquer en aquella ocasión:

“Lo normativo es indispensable para comparar. Siempre; pero sobre todo desde el punto de vista axiológico que, a mi entender, completa el antropológico. Orden, proceso y objetivos exigen la apertura, la dinamicidad, porque implica la libertad” (ROQUER, 1966: 96-97).

Se trata, en definitiva, de una libertad espiritual que ha de sintonizar con el deseo de establecer un *orbis paedagogicus catholicus*, posición que encuentra en la figura de Raimundo Lulio un inequívoco punto de referencia. A la vista está que Lulio se acercó en el siglo XIII a las culturas hebreas y musulmanas para estudiarlas y conocerlas mejor, entresacando principios que trasladó y aplicó a sus escritos educativos, en especial a sus obras más emblemáticas en este campo, la *Doctrina pueril* y *Blanquerna* (TUSQUETS, 1954; TUSQUETS, 1970). Sentado esto, resulta evidente que Tusquets aspiraba a un orbe católico, que chocaba de frente con una civilización de ascendencia liberal y luterana. De la

misma manera que Balmes, al comparar el protestantismo con el catolicismo (1842) se opuso abiertamente a la idea de civilización de Guizot, Tusquets hizo lo mismo con Spranger y cuanto él representaba. Así se comprende su sistemática oposición al culturalismo pedagógico alemán en la línea que Spranger había establecido entre Lutero, Humboldt, Pestalozzi, Hölderlin y Goethe, sin olvidar los motivos que promovieron la reforma educativa de la República de Weimar (1919-1933), con el significativo protagonismo de Kerschensteiner, donde germinaron pedagógicamente hablando las ciencias del espíritu que daban cobijo intelectual –a modo de marco de referencia– a las iniciativas educativas de carácter renovador (SPRANGER, 1948).

### **3. LOS PASOS INICIALES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (1974-1994)**

Como acabamos de ver, Juan Tusquets tuvo un papel capital en la introducción y consolidación de la educación comparada en España, accediendo a la presidencia del núcleo germinal de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, que empezó su singladura en 1974, a través de un grupo de profesores pertenecientes a tres Universidades (Barcelona, Madrid y Valencia), estableciendo su sede en el Departamento de Pedagogía Comparada del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en la capital catalana. A partir de 1977, accedió a la presidencia el profesor Ricardo Marín Ibáñez (1922-1999), surgiendo entonces una serie de nueve centros de educación comparada (Barcelona, La Laguna, Madrid, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, Santiago de Compostela, Tarragona y Valencia) que, con el paso del tiempo, aumentarían. A título de recordatorio anotamos sus respectivos directores: Alejandro Sanvisens (Barcelona), Miguel Pereyra García-Castro (La Laguna), Julio Ruiz Berrio (Madrid), Bartolomé Quetglas (Palma de Mallorca), José Luis G. Simancas (Pamplona), Agustín Escolano (Salamanca), Gonzalo Vázquez (Santiago), Carmen Borbonés (Tarragona), Isabel G. Zuluaga (Valencia). Tampoco debemos silenciar a algunos de sus vicedirectores que porfiraron por el crecimiento de la Sociedad como los profesores B. Delgado (Barcelona), Antonio J. Colom (Palma), José Ortega (Salamanca) y José Antonio Benavent Oltra (Valencia), que durante años ocupó la secretaría.

Una primera aproximación a los orígenes y raíces de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada puede encontrarse en el diccionario de Educación Comparada, coordinado por Julio Ruiz Berrio. Ya nos hemos referido a esta obra, publicada en 1985, porque da una visión panorámica de la situación de la disciplina en España y en el mundo. De acuerdo con las fuentes consultadas, queda claro que a partir de 1978 la Sociedad Española de Pedagogía Comparada adquiere carta de verdadera naturaleza, superando la primera etapa embrionaria iniciada en 1974. Justamente en aquel año apareció el primer número del Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada que hoy se puede leer en edición digital y completa en la página web de la Sociedad Española de Educación



Comparada, una publicación de uso interno, impresa en ciclostil, que daba noticia de los miembros afiliados, de las novedades bibliográficas, de las tesis defendidas y de los Congresos de mayor relieve. En aquel momento se editaban en el mundo una docena larga de revistas especializadas, pudiéndose contabilizar entre ellas *Perspectivas Pedagógicas* que prolongó su actividad hasta 1985, cuando el relevo del profesor Tusquets –primero por Alejandro Sanvisens, y José María Doménech Pardo, después– no pudo garantizar la continuidad de la publicación.

A pesar de la interrupción de la revista pionera del ámbito pedagógico-comparado, a estas alturas la disciplina había saltado a todos los rincones de España, contabilizándose un número importante de afiliados. Si a fecha 31 de diciembre de 1980 estaban censados 87 socios, un año después la cifra había ascendido a 161. Así pues, en doce meses casi se había duplicado el número de miembros, lo cual da prueba de la pujanza de la Sociedad en un ambiente proclive a los encuentros y empresas inter-universitarias. Por lo demás, el número de socios crecía hasta alcanzar a comienzos de 1988 la cifra de 258 miembros.

De hecho, el proceso inicial culminó en 1979, cuando se celebró en Valencia, bajo la organización de la Universidad Politécnica, la IX Conferencia bianual de la Sociedad Europea de Educación Comparada, coincidiendo con la llegada de unos nuevos tiempos políticos que eran acompañados por una modernización del país y la organización de una serie de redes académicas deseosas de conectar con las instituciones internacionales, incluso más allá del marco estrictamente europeo. Aquel evento también se aprovechó para la celebración del I Congreso Nacional de Educación Comparada. Digamos de paso que en la IX Conferencia de la CESE (1979), reunida en la capital levantina del 25 al 29 de junio de 1979, bajo el lema de “Las influencias de la investigación educativa internacional en las políticas nacionales de educación”, se presentaron más de 40 comunicaciones procedentes de miembros de la Sociedad Española. Del cuadro de ponentes cabe destacar importantes nombres del panorama comparativo como Pierre Furter, Nigel Grant y Martin Carnoy, si bien muchos de los asistentes ya tenían puestas su mira en el Congreso de Tokio del año siguiente, sobre “Tradición e innovación”, organizado por el Consejo Mundial de las Sociedades de Educación Comparada y que mereció un extenso comentario del profesor García Garrido en el número 4 del *Boletín de la Sociedad*. A modo de preámbulo, tuvo lugar en Seúl una conferencia previa, organizada por la Sociedad Coreana de Educación Comparada, dando el profesor García Garrido –representante oficial de la Sociedad Española– cuenta y razón de todo ello. Así destacó –entre otros aspectos– la excelente organización y la riqueza de las comunicaciones (once de procedencia española), hasta el extremo de exclamar que fue “un Congreso inolvidable” (GARCÍA GARRIDO, 1981: 4-9).

A la sazón, en la Universidad Autónoma de Barcelona se abría un nuevo Centro de la Sociedad –ahora el número llegaba a diez– bajo la dirección del profesor José Luis García Garrido que –como es bien sabido– fue uno de los modernizadores de la disciplina

en España, asumiendo a nivel intelectual el papel rector que hasta entonces habían ejercido Juan Tusquets y Ricardo Marín. Justamente en la X Conferencia de la CESE, celebrada en Ginebra en setiembre de 1981, el profesor García Garrido –vicepresidente de la Sociedad Española desde 1983 a 1994 y presidente entre 1994 y 1999– fue elegido vicepresidente de aquella organización (*Comparative Education Society in Europe*), cargo que ostentó durante el período 1981 y 1985, ocupando la presidencia entre 1985 y 1988. En lo tocante a la *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES), fue miembro del Consejo desde 1983, responsabilizándose desde 1987 a 1993 de la presidencia del Comité de Congresos.

No hay duda de que este protagonismo del profesor García Garrido ayudó a consolidar la presencia internacional de los comparatistas españoles, muchos de los cuales mostraban ciertas resistencias sedentarias, renunciando –ya fuese por razones económicas, o simple pereza intelectual– a viajar al extranjero. Tampoco podemos olvidar que el inglés se imponía como lengua franca en los círculos académicos internacionales, situación que contrastaba con la realidad de buena parte del profesorado español familiarizado con el francés. Recordemos que Julien Benda había propuesto, en su intervención en la primera reunión de los *Rencontres Internationales de Genève* (1946), dedicado a reflexionar sobre el espíritu europeo, que el francés se había de convertir –después de la Segunda Guerra Mundial– en la lengua europea, por responder como ninguna otra al espíritu de la razón que había guiado el continente desde la época de la Razón (s. XVII) y de las Luces (S. XVIII). De hecho, los vientos humanistas que soplaron después de la barbarie del nazismo mantuvieron, entre 1945 y 1968, el gusto por las lenguas clásicas (latín y griego) y la estima por la lengua francesa, que fue arrinconada a medida que se afianzaba la hegemonía de los Estados Unidos.

Llegados a este punto, debemos referirnos –siquiera escuetamente– al papel del profesor José Luis García Garrido a la renovación de disciplina, aportando una extensa bibliografía a la materia. Entre otras obras, citamos las siguientes: *Educación Comparada. Fundamentos y problemas* (1982); *Sistemas educativos de hoy* (1984, 1987 y 1993); *Fundamentos de Educación Comparada* (1986 y 1991); *Problemas mundiales de la educación* (1986); *La educación Europa: reformas y perspectivas de futuro*, en colaboración con F. Pedró y A. Velloso (1989); etc. Desde luego, el protagonismo del profesor García Garrido confirma que la disciplina gozaba de excelente salud, al publicarse manuales que sustituían a los que existían de épocas anteriores, desde los tiempos de Tusquets, por lo general traducciones de textos escritos en la década de los cincuenta y sesenta.

De este modo, la Sociedad Española de Pedagogía Comparada ponía sus cimientos sobre sólidas bases no sólo conceptuales y metodológicas, sino también institucionales siendo reconocida, después de contar con el informe favorable del Ministerio de Universidades e Investigación y del CSIC, por el Ministerio del Interior a fines del mes de

marzo de 1980. A la vez se remodelaban sus estatutos, aumentando los centros distribuidos por la geografía española, con la aparición en 1981 del adscrito a la UNED bajo la dirección del profesor Ricardo Marín. Mientras tanto, se garantizaba la presencia de miembros de la Sociedad en casi todos los eventos internacionales: X Conferencia de la *Comparative Education Society in Europe-CESE* (Ginebra, 20-23 de setiembre de 1981); la XI Conferencia de la CESE que tuvo lugar en Würzburg del 3 al 8 de julio de 1983 para tratar la “Dependencia e interdependencia en educación”; el V Congreso Mundial de Educación Comparada reunido entre el 2 y el 6 de julio de 1984 en la Universidad de París IX-Dauphine, etc. Sin embargo, y sin perder de vista la perspectiva internacional, Ricardo Marín –en la presentación del número 5 del Boletín de la Sociedad, correspondiente al año 1982– remarcaba la importancia del Estado de las autonomías y la conveniencia de establecer estudios comparados de carácter interior, en un momento esperanzador ante los distintos proyectos de Autonomía Universitaria que, finalmente, condujeron a la aprobación de la LRU en 1983.

Sea como fuere, lo cierto es que el profesor García Garrido remitía una carta abierta a los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada que ponía de relieve la proyección internacional de los comparatistas españoles que abrían nuevos centros en diversas Universidades (Murcia, Oviedo, Málaga, Granada, etc.), expansión que confirmaba el predicamento de la materia, una especie de sub-área en el magma del área de Teoría e Historia de la Educación. A pesar de estas buenas noticias, el profesor Ricardo Marín indicaba en la presentación del núm. 8 del *Boletín de la Sociedad*, correspondiente al año 1985, que “nuestra presencia internacional debe ser acrecida”.

Un poco antes, el año 1984, la Sociedad Española de Pedagogía Comparada empezó a tomar conciencia de la necesidad de la creación de una revista, propuesta que el profesor García Garrido defendió en la Asamblea General ordinaria reunida en Tarragona. Se trataba, de alguna manera, de recoger el testigo de *Perspectivas Pedagógicas* que después de la marcha del profesor Tusquets, llevó una vida un tanto lánguida hasta su desaparición, al desentenderse –además– el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de su sostenimiento económico. Por aquel entonces, se pensaba que cada centro de educación comparada podía encargarse, por rotación, de la elaboración de la revista. Pero después de muchas discusiones se acordó que fuese un libro, y no una publicación periódica, cuya aparición se retrasó –por diversas motivaciones– hasta 1995, adquiriendo entonces la revista la dimensión inter-universitaria, sistema de estructura y funcionamiento que se había seguido en otros sectores del área (Historia de la Educación, 1982 y Teoría de la Educación, 1986). También en 1984 –después del éxito de la primera edición, celebrada el 1979 en Valencia coincidiendo con la IX Conferencia de la CESE– tuvo lugar el II Congreso Nacional de Educación Comparada que se reunió en Granada, mientras el XIII Congreso de la CESE se citaba en Amberes, del 1 a 5 de julio de 1985.

Aquel mismo año, aparecía el volumen sobre Educación Comparada ya comentado, en la colección de Diccionarios de Ciencias de la Educación dirigida por Agustín Escolano, coordinado por el profesor Julio Ruiz Berrio, quien combinó sabiamente la historia de la educación con la educación comparada, línea que han seguido otros autores como Luis Miguel Lázaro Lorente, Olegario Negrín y Paulí Dávila. Fruto del II Congreso Nacional – liderado por el profesor Salvador Peiró– surgió un grueso volumen, que recogía las Actas, que debatían la cuestión de la enseñanza media: “Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista”. Poco después, tuvo lugar el III Congreso Nacional de Educación Comparada, convocado en Málaga, entre los días 26 y 29 de marzo de 1987 sobre “La Universidad en el mundo de hoy”, cuyo recuerdo se mantiene vivo en cuantos participamos.

Bien podemos decir que la década de los ochenta representó la institucionalización de la educación comparada a través de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, que encontró uno de sus puntos de referencia en los diversos Congresos Nacionales de la disciplina. También la presencia internacional de los socios de la Sociedad se fue haciendo cada vez más patente, a la vez que la presidencia de la CESE por parte del profesor García Garrido confirma su proyección internacional y sus dotes organizativas. Además, se pretendía que la educación comparada entrara en una fase tecnocrática, encaminada a la resolución de problemas y cuestiones, orillando un tanto las interpretaciones político-ideológicas, según reflejaba la presentación del número 10 del Boletín, correspondiente al año 1987, en un momento en que la discusión de una nueva ley de educación –que había de substituir a la de 1970– se hacía cada vez más disputada, no sin tensiones y debates políticos.

Capítulo aparte merece la llegada masiva de tesis doctorales sobre nuestra disciplina, después de algunos antecedentes más o menos aislados. Cabe citar, por ejemplo, los siguientes trabajos doctorales: “Viajes e informes de españoles sobre la enseñanza en el extranjero (s. XIX)” (1985), de Francesc Pedró García, dirigida por José L. García Garrido; “La educación comparada en España en el primer tercio del siglo XX” (1987) de Agustín Velloso, dirigida por José L. García Garrido; “Estudio comparado sobre las Federaciones de Padres de Alumnos y asociaciones similares en algunos países europeos” (1989) de Vicente Llorent, dirigida por el profesor García Garrido; la tesis “Trayectoria de los estudios internacionales de pedagogía comparada” (1989), de Francesc Raventós, dirigida por el profesor Sanvisens; “La educación comparada en España (1936-1985)” (1991) de Rogelia Perea Quesada, dirigida también por el profesor García Garrido, etc. Varios de estos trabajos se publicaron con títulos un poco diferentes a los originales: Los precursores españoles de la educación comparada: antologías de textos (1987), de Francesc Pedró; La educación comparada en España: 1900-1936 (1989) de Agustín Velloso; Metodología comparativa y pedagogía comparada (1990) de Francesc Raventós; etc.

Como vemos a través de los títulos de estas tesis, buena parte lideradas por el profesor García Garrido, la educación comparada intentaba poner las bases históricas y metodológicas de la disciplina que, gradualmente, iba haciéndose un hueco en el panorama de las Ciencias de la Educación. Cualquier consolidación y desarrollo de una disciplina científica reclama una aproximación genética a sus orígenes y una conceptualización metodológica sobre los instrumentos a utilizar. De hecho, la mayoría de los trabajos doctorales indicados (que no agotan en modo alguno el número de las muchas que se llevaron a cabo) evidencian la necesidad de fundamentar epistemológicamente una disciplina ciertamente reciente que, además, veía cómo sus horizontes abarcaban campos limítrofes como la política educativa y la economía de la educación, en un mundo cada vez más globalizado. Acaso por esto, y una vez asegurada la viabilidad epistemológica y académica de la disciplina al incorporarse como asignatura obligatoria en los planes de estudios de la licenciatura en ciencias de la educación, la educación comparada dejaba de ser una instancia metodológica más para convertirse en un campo de conocimiento propio, que no perdía la visión prospectiva e internacional, con lo cual asumía una dimensión teleológica, en el sentido de indicar los grandes retos y horizontes de la educación contemporánea. Dicho con otras palabras: la educación comparada orillaba un tanto los aspectos mesológicos en beneficio, justamente, de los teleológicos, es decir, del planteamiento de las grandes temas a debate y de la búsqueda de soluciones que tuviesen en cuenta las diversas perspectivas.

Junto a la producción científica que supone la presentación de tesis doctorales, otra de las novedades de este período –que podemos circunscribir entre 1980 y 1995, cuando aparece el primer número de la *Revista Española de Educación Comparada*– viene determinado por la cantidad y calidad de los manuales que se publicaron. Ciertamente que la educación comparada –nombre que finalmente se impuso al primigenio de pedagogía comparada– había arraigado en los planes de estudio de la licenciatura en ciencias de la educación. Ello obligó al profesorado de la materia a preparar materiales con destino a un alumnado que así se familiarizaba con los principios conceptuales, cuestiones y metodologías de la disciplina. La lista de manuales que aparecieron en aquel momento, sobre todo a partir de 1990, es ciertamente generosa, y aunque corremos el riesgo de dejar en el tintero algunos títulos, citamos los siguientes: *Manual de educación comparada* (1991) de Agustín Velloso y Francesc Pedró; *Educación comparada, fundamentos teóricos, metodología y modelos* (1990) de Ferran Ferrer; *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada* (1996) de Ángel González Hernández; etc. Naturalmente que a partir de la década de los noventa y con el comienzo del nuevo milenio la producción científica en el campo de la educación comparada no ha hecho más que crecer de una manera exponencial, contándose también con diversas aportaciones colectivas, como el trabajo dirigido por el profesor Miguel Ángel Pereyra, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (1996). Disculpe el público lector las omisiones de autores y títulos, pero lo cierto es que a

partir de 1990 la producción científica en nuestro ámbito no ha hecho más que crecer en cantidad y calidad, de modo que los títulos reseñados son sólo una pequeña muestra, más o menos ilustrativa de las tendencias que jalonaron el devenir de una disciplina –la educación comparada– y una Sociedad –la Española de Educación Comparada– que, desde 1994, experimentó un proceso de afirmación científica y disciplinar, al ocupar un espacio propio en el panorama español de la ciencia pedagógica.

### **A MODO DE COROLARIO**

Es hora de finalizar este trabajo, de corte genealógico, que ha intentado mostrar que existe una larga tradición en España con relación a la educación comparada que influyó, de una u otra forma, en la génesis de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, nacida en 1994. De la misma manera que Gonzalo Jover ha evidenciado que la teoría de la educación ha sufrido un proceso de continuidades y discontinuidades (JOVER, 2006: 85-102), algo similar ha ocurrido con nuestra disciplina durante su prehistoria y primera historia, cuando vivió momentos brillantes en la década de los setenta aunque, a finales de los ochenta, entró en una cierta letargia. Sea como fuere, los restos más antiguos los encontramos en una época lejana, anterior a la Guerra Civil, perdidos en medio de una incipiente institucionalización universitaria del saber pedagógico. Después de estos vestigios, hubo que esperar a la llegada del profesor Tusquets a la Universidad de Barcelona, a fines de la década de los cincuenta, para que la educación comparada adquiriese una presencia relevante en el contexto de las viejas facultades de Filosofía y Letras. Coincidiendo con la transición democrática, sí que se percibe un hilo conductor – tenue en los primeros compases, más grueso en otros momentos– que demuestra un desarrollo disciplinar que debe mucho a la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, surgida en 1974, y antecedente de la Sociedad Española de Educación Comparada, nacida en 1994.

Después de veinte años de singladura de la Sociedad, en Mayo de 1994 volvía a publicarse el Boletín (interrumpido desde el núm. 11-12, correspondiente a los años 1988-1989) de tal guisa que se abría una nueva etapa en la Sociedad –ciertamente de mayoría de edad– que deseaba, entre otras propuestas, asegurar la periodicidad del boletín y la aparición de una revista científica de educación comparada, cosa que se consiguió en 1995. Así pues, la Sociedad Española de Educación Comparada encontraba unos buenos cauces de comunicación, siempre necesarios para el desarrollo de cualquier disciplina científica, después de un periplo inicial de dos décadas en que actuó bajo el nombre de Sociedad Española de Pedagogía Comparada. A estas alturas, los nombres de Juan Tusquets y Ricardo Marín pasaban a formar parte de un brillante pasado doctrinal y societario, habiendo sido relevados por José Luis García Garrido y un grupo de personas, entre los que descuella Miguel Ángel Pereyra, que en el transcurso de los años también asumiría responsabilidades de gobierno en la CESE. Igualmente debemos citar a Francesc Raventós,

Mercedes Vico, Ángela Caballero, Ángela del Valle, Vicente Llorent, Diego Sevilla, Clementina García, Leoncio Vega, Francisco Canes, Luis María Naya, Inmaculada Egido, etc. que, con ilusión y capacidad de trabajo desde sus respectivas universidades, han acentuado los vasos comunicantes con el exterior, sin olvidar los aspectos y problemáticas interiores.

Lamentablemente, a la hora de hacer balances, encontramos muchas personas – amigos y compañeros– que nos han dejado: Rosa Calatayud, Ricardo Marín, Ángel González, Florentino Sanz, Julio Ruiz Berrio, Ferrán Ferrer, además de otros muchos. Sin el concurso de todos ellos, de los citados y de los silenciados por simple error u omisión, de los presentes y de los ausentes, no hubiera sido posible esta trayectoria que –pergeñada a vuela pluma– sólo ha pretendido indicar que la educación comparada no es algo nuevo en España y que no sólo posee historia sino algo todavía más importante: prehistoria y protohistoria, vestigios y primeros pasos, una etapa embrionaria y una fase primigenia, de manera que ambas –a pesar de algunos saltos e interrupciones– han sabido conferir el sentido colectivo de pertinencia a un grupo científico y académico, esto es, a la Sociedad Española de Educación Comparada. Por supuesto, y con independencia de que la Sociedad Española de Educación Comparada tenga historia, es obvio que la historia de la disciplina – con sus luces y sombras, con sus éxitos y fracasos– cuenta en su haber con nuestra Sociedad, que además de ofrecer un rico pasado y trayectoria, proyecta un futuro esperanzador que se encuentra respaldado por una tradición que viene de lejos. Olvidarlo sería ingenuo, negarlo un simple acto de inconciencia.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENT, J. A. (1966): La metodología comparatista de G. Z. F. Bereday, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 63-76 y 18, pp. 249-276.
- BEREDAY, G.Z.F. (1968) *El método comparativo en Pedagogía* (Barcelona, Herder).
- DILTNEY, W. (1974): *Teoría de las concepciones del mundo* (Madrid, Revista de Occidente).
- FLITNER, W. (1935): *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Labor).
- GALINO, M. A. (1952): Un aspecto de la pedagogía como ciencia del espíritu, *Revista Española de Pedagogía*, 37, pp. 113-125.
- GARCÍA GARRIDO, J.L (1981): IV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada (Tokio, 6-10 de julio de 1980), *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, 4, pp. 4-9.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación Comparada. Fundamentos y problemas* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L.; PEDRÓ, F. (1983): La educación comparada a través de las revistas pedagógicas españolas (1940-1983), *Revista Española de Pedagogía*, 160, pp. 175-213.
- HEYERDAHL, T. (1951): *La expedición de la "Kon-Tiki"* (Barcelona, Editorial Juventud).
- JASPERS, K. (1967): *Psicología de las concepciones del mundo* (Madrid, Gredos).
- JOVER, G. (2006): La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg, *Temps d'Educació*, 31, pp. 85-102.
- MANTOVANI, J. (1972): *Educación y plenitud humana* (Buenos Aires, El Ateneo).
- MERCIER, D. (1913): Vers l'unité, *Revue néo-scholastique de philosophie*, 20 année, 79, pp. 253-278.
- PEDRÓ, F. (1987): *Los precursores españoles de la educación comparada: antologías de textos* (Madrid, Uned).
- PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1964): *El estudio comparado de las religiones. Ensayo crítico* (Barcelona, Juan Flors, editor, 2 vols.).
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada* (Barcelona, Boixareu Universitaria Marcombo).
- ROQUER, R. (1966): Primacía de lo espiritual en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 95-97.
- ROSSELLÓ, P. (1936): Pedagogía Comparada. On va la instrucció pública?, 14-15, pp. 145-160. También en VALLS, R. (1988): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, pp. 55-67).
- ROSSELLÓ, P. (1963): La teoría de las corrientes educativas, *Perspectivas Pedagógicas*, 11-12, pp. 297-306.
- ROSSELLÓ, P. (1987): *La Teoria dels corrents educatius*. Prólogo de Alejandro Sanvisens (Vic, Eumo).
- ROURA-PARELLA, J. (1940): *Educación y ciencia* (México, La Casa de España en México).
- ROURA-PARELLA, J. (1944): *Spranger y las ciencias del espíritu* (México, Minerva).
- ROURA-PARELLA, J. (1947): *El mundo histórico-social: ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey* (México, Instituto de Investigaciones Sociales).
- RUIZ BERRIO, J. (Coord.) (1985): *Educación Comparada* (Madrid, Anaya).
- SANVISENS, A. (1970): La metodología comparativa en la Historia de la Educación y de la Pedagogía, *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, pp. 43-72.
- SCHMIDT, G. (1932): *Manual de Historia comparada de las religiones. Origen y formación de la Religión. Teorías y hechos* (Madrid, Espasa-Calpe).



- SCHNEIDER, F. (1959a): La automatización y su problemática en la pedagogía, *Orbis Catholicus*, I, pp. 200-217.
- SCHNEIDER, F. (1959b): Pedagogía prospectiva, *Orbis Catholicus*, II, pp. 136-150.
- SCHNEIDER, F. (1963): La investigación en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 11-12, pp. 264-289.
- SCHNEIDER, F. (1964): *La Pedagogía de los pueblos* (Barcelona, Herder).
- SCHNEIDER, F. (1966): *La Pedagogía Comparada. Su historia, sus principios y sus métodos* (Barcelona, Herder).
- SOLER, J. (2009): Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX, *Temps d'Educació*, 37, pp. 1-38.
- SOLER, J. (2011): *Pedagogía contemporánea y teosofía en Cataluña durante el siglo XX: de los principios a las prácticas educativas*, en CELADA, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (El Burgo de Osma: SEDHE/Universidad de Valladolid/CEINCE, vol. I, pp. 647-656).
- SPRANGER, E. (1935): *Las ciencias del espíritu y la escuela* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- SPRANGER, E. (1948): *Cultura y educación* (Buenos Aires, Espasa-Calpe, 2 vols., parte histórica y sistemática).
- SPRANGER, E. (1960): *El educador nato* (Buenos Aires, Kapelusz).
- SPRANGER, E. (1961): *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires, Kapelusz).
- TUSQUETS, J. (1926): El Cardenal Mercier, *Criterion*, II, pp. 45-50.
- TUSQUETS, J. (1950): ¿Existe una pedagogía hispánica?, *Orientación Catequística*, X, 2, 1950, pp. 70-71.
- TUSQUETS, J. (1952): ¿Emigración o evolución? La expedición de la Kon Tiki, *Orientación Catequística*, XII, 4, pp. 202-206.
- TUSQUETS, J. (1953): *La crítica de las religiones* (Barcelona, Lumen).
- TUSQUETS, J. (1954): *Ramon Llull. Pedagogo de la Cristiandad* (Madrid, CSIC-Instituto San José de Calasanz).
- TUSQUETS, J. (1957): Teoría de la crisis de la Educación general, *Convivium*, año II, núm. 1, pp. 37-66.
- TUSQUETS, J. (1958): El pensamiento de la Pedagogía en el sistema de las ciencias, *Perspectivas Pedagógicas*, 1, pp. 14-15.
- TUSQUETS, J. (1959): El concepto de educador en Eduardo Spranger, *Perspectivas Pedagógicas*, 3, pp. 266-272.
- TUSQUETS, J. (1964-1965): La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta, *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, pp. 174-179.
- TUSQUETS, J. (1965): La pedagogía comparada, *Documentación Crítica Iberoamericana de filosofía y ciencias afines* (Sevilla), II, 2, pp. 289-308.

- TUSQUETS, J. (1969): *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1970): *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*. Discurso leído el día 8 de marzo en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona en la solemne recepción de ingreso (Barcelona, Academia de Buenas Letras).
- TUSQUETS, J. (1972a): *Teoría de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1972b): *Práctica de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1975): Friedrich Schneider: su vida y su obra, *Perspectivas Pedagógicas*, 34, pp. 275-284.
- TUSQUETS, J. (1999): *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans* (Barcelona, Santandreu).
- VALLS MONTSERRAT, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- VELLOSO, A. (1989): *La educación comparada en España (1900-1936)* (Madrid, Uned).

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Ramona Valls***

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Forma parte del GIAD (Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico) de la Universidad de Barcelona. **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: [ramonavalls@ub.edu](mailto:ramonavalls@ub.edu).

### ***Conrado Villanou***

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: [cvilanou@ub.edu](mailto:cvilanou@ub.edu).

### ***Antonieta Carreño***

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social). **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: [acarreno@ub.edu](mailto:acarreno@ub.edu).

**Fecha de recepción:** 7 de marzo de 2014.

**Fecha de revisión:** 29 de mayo de 2014 y 17 de julio de 2014.

**Fecha de aceptación:** 4 de noviembre de 2014.