

# **EN EL CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE JUAN TUSQUETS (1901-1998), PROPULSOR DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA COMPARADA EN ESPAÑA**

*Conrad Vilanou Torrano\**

*Ramona Valls Montserrat\*\**

## **I. INTRODUCCIÓN**

Cuando se cumple el centenario de su nacimiento –que tuvo lugar en Barcelona el 31 de marzo de 1901– nadie puede negar el papel protagonista que el profesor Juan Tusquets Tarrats tuvo en la introducción e institucionalización de los estudios de Pedagogía Comparada en España. En efecto, la aclimatación de esta disciplina en nuestro país –que se inició de manera incipiente en la década de los años cincuenta– responde a la manera peculiar con que Juan Tusquets entendió los problemas de la educación y enfocó las posibles soluciones que, a su modo de ver, exigían un planteamiento comparativo. En este sentido, cabe destacar que el profesor Tusquets –formado intelectualmente en la tradición neoescolástica del cardenal Mercier cuya cátedra ocupó en 1960– abordó la problemática educativa desde una perspectiva cultural, tal como estableció la escuela etnológica de Viena que había destacado la importancia del método comparativo en el estudio de las religiones.

---

\* Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

\*\* Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Además, Tusquets –fiel discípulo de Juan Zaragüeta<sup>1</sup>– fue influido por el movimiento de renovación que experimentó el catolicismo alemán durante los años de entreguerras (1919-1939), a través de figuras de la talla de Romano Guardini que propuso una renovación del espíritu de la liturgia (*Der Geist der Liturgie*, 1918) que incidió en la gestación del ambiente preconiliar. Por otro lado, y desde una perspectiva pedagógica, Tusquets mostró una especial predilección por los pedagogos católicos de aquella época. Especial interés manifestó por Josef Göttler –fallecido en 1935, a los 62 años de edad, víctima de un accidente de circulación– de quien tradujo en 1955 su *Pedagogía Sistemática* –libro de texto de los seminarios y facultades de Pedagogía de los católicos alemanes– que, al margen de su talante normativo, califica con los siguientes epítetos: católica y armonizadora en cuanto a su criterio; sociológica, en lo que se refiere a la orientación educativa; estricta en lo relativo a los métodos recomendados y actual frente a los problemas contemporáneos. Concedida desde el punto de vista de la filosofía de los valores y de la cultura, estudia analítica y sintéticamente la educación que a su entender responde a la siguiente definición: «Educación es el influjo elevador, integrado por cuidados psíquicos, que la generación adulta ejerce sobre el desarrollo de la que está madurando, con objeto de preparar a los individuos que la integran a conducir personalmente su existencia dentro de las sociedades que la circundan vitalmente, y con ello a la inteligente realización de los valores en que se fundan dichas sociedades»<sup>2</sup>.

Mientras desde una perspectiva sistemática se manifiesta partidario del criterio de Göttler –en su opinión el más ilustre pedagogo católico alemán del siglo XX–, desde el punto de vista de la Pedagogía Comparada fijó su atención en la obra de Friedrich Schneider (1881-1974). Fundador en 1931 de la *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* –primera revista trilingüe sobre educación–, Schneider sufrió en su propia carne la persecución nazi<sup>3</sup>. De manera que una vez finalizada la

<sup>1</sup> VILANO, C. (1999): Pedagogía y neoescolasticismo en España: la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets, *Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García* (Pamplona, Eunsa), pp. 383-398.

<sup>2</sup> GÖTTLER, J. (1955): *Pedagogía Sistemática*, Traducida, adaptada y prologada por Juan Tusquets (4.ª ed. 1967) (Barcelona, Herder).

<sup>3</sup> La *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (*International Education Review, Revue Internationale de Pédagogie*) se publicó en Münster entre 1931 y 1934. Acabada la Segunda Guerra Mundial, Schneider fundó en Salzburgo (1946) el Instituto para la Ciencia Comparativa de la Educación reempezando seguidamente la publicación de la revista. Con relación a toda esta dinámica puede consultarse el siguiente trabajo: SCHNEIDER, F. (1967): La articulación social como fuerza configurativa de la pedagogía de los pueblos, *Perspectivas Pedagógicas*, 19, pp. 409-429.

Segunda Guerra Mundial, fue llamado por la Facultad de Teología de Salzburgo donde abrió en 1946 un Instituto de Educación Comparada (*Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft*) que tres años después trasladó a Munich <sup>4</sup>.

Con estos antecedentes, es lógico que Tusquets –que el año 1930 asistía al curso de verano de la Universidad de Munich– aunase el gusto por la analogía propia de la tradición escolástica –que él opuso al esquematismo del discurso evolucionista– y el espíritu de renovación del catolicismo alemán que a través de Peter Wust y de Erich Przywara, reivindicó, respectivamente, la resurrección de la metafísica y el protagonismo de la ontología. No hay duda que la *Analogia entis* (1932) de Przywara favoreció la renovación de la gnosología aristotélico-tomista y, por ende, de la metodología analógica, tal como confirman las siguientes palabras de Stein: «Pues todo ser creado es un análogo del divino. La *analogia entis*, empero, es distinta para cada grado. A cada grado corresponde un diverso modo de ser y una diversa forma fundamental de los entes: ser material, orgánico, animal, espiritual» <sup>5</sup>.

Sobre las bases doctrinales del neoescolasticismo, Tusquets quiere adaptar al caso español una *Bildung* católica que se había gestado en Alemania durante los años de la República de Weimar (1919-1933). De hecho, se pretendía frenar la influencia del movimiento de reforma pedagógico (*Reformbewegung*) iniciado por las nuevas autoridades republicanas y que, gracias a las ciencias del espíritu, seguía los pasos de Spranger –autor por el cual Tusquets sintió una afección siempre crítica por su pedagogía historicista– y Kerschenteiner, a quien consideró un pedagogo productivista. No en balde, ambos pedagogos –Spranger y Kerschenteiner– influyeron poderosamente en España durante la década de los años treinta cuando, justamente, la Segunda República española (1931-1939) seguía con atención el reformismo de Weimar que, desde una perspectiva epistemológica, había

---

<sup>4</sup> En una gacetilla publicada en 1956 en la revista *Orientación Catequística*, Tusquets mostraba sus preferencias por Schneider que «figura en la breve lista de mis preferidos que son, en el extranjero, Schneider y Petzelt, en Alemania; Kriekemans, en Bélgica; Boyer y Rimaud, en Francia; Drinkwater y Moberly, en Inglaterra, y Casotti y Leone di Maria, en Italia». Como puede observarse en el detalle de este listado, se trata de pedagogos católicos (es el caso de Schneider y Casotti) y de expertos de la pedagogía religiosa como el padre F. H. Drinkwater que publicaba en Inglaterra la revista *The Sower. A Quarterly Journal of Catholic Education*, por la que Tusquets muestra una especial predilección.

<sup>5</sup> STEIN, E. (1998): *La mujer su papel según la naturaleza y la gracia* (Madrid, Ediciones Palabra), p. 219.

situado la pedagogía al amparo de las ciencias del espíritu. Además, la República de Weimar había visto surgir una serie de iniciativas pedagógicas de carácter antroposófico y teosófico –por ejemplo, la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner– que siempre incomodaron a Tusquets que lanzó, desde primera hora, una campaña antisectaria que dirigió principalmente hacia la masonería que –en su opinión– había precipitado lo que él denominó la Revolución Española <sup>6</sup>.

Al margen de las valoraciones que merezcan tales actividades que algún día tendrán el correspondiente juicio histórico, Tusquets se presenta como un celoso defensor de la ortodoxia católica en materia pedagógica e intenta denunciar los excesos que se daban en el campo de las modernas corrientes educativas que alejaban la infancia de la fe cristiana. La Iglesia católica, con la publicación en 1929 de la encíclica *Divini Illius Magistri*, se distanciaba de la educación funcional que procedía del núcleo pedagógico de Ginebra (Claparède, Piaget, Ferrière) que compartía actitudes emparentadas con el naturalismo de Rousseau presentes, igualmente, en la pedagogía montessoriana. Y si bien Tusquets participó del espíritu activo de la Escuela Nueva –por ejemplo, no se cansó de repetir que el juego es el rey de la metodología catequística <sup>7</sup>– asumiendo la voluntad internacionalista inherente a la pedagogía ginebrina estableciendo allá por los años treinta una excelente relación con el catalán Pere Rosselló (1897-1970), amistad que con el paso del tiempo se fue afianzando y consolidando <sup>8</sup>. Con todo, Tusquets desdeñó abiertamente las prácticas relativas al naturalismo pedagógico que ignora el pecado original, censuró la coeducación de sexos y criticó los aires pacifistas que vinculó a la masonería <sup>9</sup>.

A su entender, el movimiento de la Escuela Nueva –iniciado por Cecil Reddie en Inglaterra en 1889– no poseía un carácter revolucionario, aunque con el paso del tiempo el rumbo de las cosas se torció sobre todo a partir de la irrupción de determinado tipo de instituciones juveniles proclives al vitalismo irracionalista. De ahí que Tusquets tampoco aceptase los excesos del nacionalsocialismo que en su opinión no era otra cosa que una manifestación pagana que pedagógicamente se

---

<sup>6</sup> TUSQUETS, J. (1932): *Orígenes de la Revolución Española* (Barcelona, Vilamala).

<sup>7</sup> Esta dimensión lúdica de la catequesis se puede vincular a una teología de Romano Guardini y Hugo Rahner. Se pretendía combatir el memorismo, favoreciendo una didáctica activa en la que sobresalen los juegos, dramas y representaciones.

<sup>8</sup> TUSQUETS, J. (1971): La personalidad, el pensamiento y la obra de Pedro Rosselló, *Perspectivas Pedagógicas*, 27, pp. 343-350.

<sup>9</sup> TUSQUETS, J. (1939): *Masones y pacifistas* (Burgos, Ediciones Antisectarias).

había iniciado en el movimiento de las aves errantes (*Wandervögel*) de Gustav Wyneken, a partir de las cuales, elaboraría su consabida tesis en torno a la dinámica cultural entre el nomadismo y el sedentarismo representados en las figuras emblemáticas de Tarzán y Robot <sup>10</sup>.

## II. LA TRADICIÓN NEOESCOLÁSTICA

No hay que descubrir que el neoescolasticismo fue una de las corrientes de pensamiento que más influyó en el movimiento de renovación filosófica que siguió a la publicación de la encíclica *Aeterni Patris* (1879). Además de reivindicar la filosofía tomista que según León XIII es la auténtica filosofía cristiana, el catolicismo deseaba superar el criticismo kantiano, el positivismo de Comte, el escepticismo de Spencer, el panteísmo de la *Naturphilosophie*, los movimientos teosóficos y el ateísmo materialista, elaborando una filosofía que integrase en las coordenadas tradicionales del pensamiento los hallazgos de la ciencia moderna. Franz de Hovre –refiriéndose al cardenal Mercier– escribió que se proponía «rejuvenecer la filosofía escolástica poniéndola en contacto con la ciencia y el pensamiento modernos, y *re Cristianizar* la ciencia y la filosofía modernas al calor de la filosofía escolástica» <sup>11</sup>. Se buscaba, pues, construir una síntesis filosófica e integral que incluyese los datos suministrados por las diferentes ciencias particulares, según los principios del tomismo, superándose así la escisión planteada entre lo natural y lo sobrenatural, es decir, entre la razón y la fe, planteamiento que al fin de cuentas defendió el mismo Franz de Hovre en el Congreso Internacional de Pedagogía que se celebró durante el verano de 1949 en Santander y al que Tusquets acudió <sup>12</sup>.

Tal proyecto se inscribía también en el ambiente de renovación de los estudios superiores que siguió a la divulgación del ideario universitario de Newman que

---

<sup>10</sup> TUSQUETS, J. (1986): *Tarzán contra robot. El neomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea* (Vilassar de Mar, Oikos Tau).

<sup>11</sup> DE HOVRE, F. (1946): *Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo* (Madrid, Ediciones FAX) p. 331.

<sup>12</sup> DE HOVRE, F. (1950): *Essai de typologie de la Pedagogie Catholique, Actas. Fundamentos filosóficos y teológicos de la Educación* (Madrid, CSIC), pp. 183-192. Justamente en este Congreso –al que asistieron, entre otros, Planchard, Buyse, Casotti– Tusquets tuvo la oportunidad de saludar a Friedrich Schneider con quien establecería, poco después, una gran amistad.

había de servir para la consolidación de un amplio programa de pedagogía universitaria. En esta dirección Zaragüeta constata, en su descripción de la Universidad de Lovaina, que una de las funciones principales del Instituto Superior de Filosofía –fundado en 1888– consistía en reanudar la «tradición aristotélico-tomista, pero perfeccionada con los resultados auténticos de la ciencia y de la especulación contemporáneas, estudiadas concienzudamente en sus mismas fuentes»<sup>13</sup>. No en balde, Zaragüeta remarca que durante toda su vida Mercier mantuvo una idea capital: «la reintegración de la cultura moderna al gran cauce de la ideología tradicional»<sup>14</sup>.

En este contexto, apareció en Lovaina (1893) la *Revue Neo-Scolastique de Philosophie*, órgano del Instituto Superior de Filosofía y que era dirigido por Mercier. Justamente en el primer número de esta revista aparecido después de la Primera Guerra Mundial, el jesuita Pinard de la Boullaye publicaba la primera parte de un ensayo sobre la convergencia de las probabilidades que siempre autoriza a una afirmación categórica, posición que influyó en la configuración de la metodología comparativa de Tusquets porque la convergencia proporciona una evidencia que es analógica. Así pues, la convergencia de probabilidades hay que entenderla como un conjunto de significaciones que coinciden en un punto según el principio de la inducción comparativa<sup>15</sup>. En cualquier caso, el neotomismo consideraba conveniente combinar la modernidad científica –según el trabajo experimental de los laboratorios– con la metafísica, aplicando el método analógico para sintetizar el saber moderno tal como manifestaba en 1929 el mismo Tusquets ya que «si la Psicología i l'educació modernes reposen en l'analogia, en elles ha d'inspirar-se la Història i descansarà la Política»<sup>16</sup>.

Ante el desarrollo del positivismo que había consolidado una metodología empírico-experimental que destacaba la importancia de un saber mecanicista basado en el control estadístico, el catolicismo reaccionó de una manera inmedia-

<sup>13</sup> ZARAGÜETA, J. (1910): *La Universidad Católica de Lovaina* (Barcelona, Luis Gili editor), p. 8.

<sup>14</sup> ZARAGÜETA, J. (1927): *El Cardenal Mercier (1851-1926). Necrología leída en las sesiones del 7, 14 y 21 de diciembre de 1926* (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas) p. 86. Parte de este trabajo también se publicó en forma de artículo con el título Orientación doctrinal del Cardenal Mercier, *Criterion*, V, 1929, pp. 313-320 y pp. 418-435.

<sup>15</sup> PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1920): Essai sur la convergence des probabilités, *Revue Néo-Scolastique de Philosophie*, XXI, 1914-1919, pp. 394-418 y XXII, pp. 5-35.

<sup>16</sup> TUSQUETS, J. (1929): La metafísica neoescolástica, *Criterion*, V, pp. 298-312.

ta. El mismo Mercier señalaba el año 1900 que después de haber realizado varias observaciones no encontraba contradicción entre el trabajo empírico y la filosofía espiritualista hasta el punto que la psicología experimental ensancha la metafísica, concluyendo que «los problemas metafísicos nunca serán suprimidos por la psicología experimental»<sup>17</sup>. Se propugnaba una conciliación a modo de armonización entre el punto de vista empírico que dominaba la ciencia moderna –la que había surgido con la revolución científica y que fue asumida por el positivismo en el siglo XIX– con la tradición espiritualista. En este orden de cosas, y desde el ámbito pedagógico, el neotomismo se preocupó más de los aspectos doctrinales que no de las cuestiones estrictamente didácticas, tomando ante los avatares educativos una posición específica al conciliar la *perennis philosophia* con el realismo de Herbart. Todo ello propició –a través de la obra de Otto Willmann cuya obra se tradujo en España en la década de los cuarenta–<sup>18</sup> una revisión de los principios pedagógicos católicos basados en una síntesis filosófica de corte aristotélico-tomista que combina con los grandes principios teológicos de la revelación cristiana<sup>19</sup>.

Así pues, la pedagogía neoescolástica –sin renunciar a la utilización de los datos suministrados por los diferentes registros psicológicos y psicométricos que en el campo católico fomentaban de La Vaissière, Gemelli y Buyse, y en España los padres Barbado y Palmés– se inscribirá en esta dirección, postulando una rectificación del rumbo de la ciencia moderna que lo había reducido todo –*more mathematico*– a extensión y movimiento. De conformidad con este criterio armonizador, Zaragüeta acepta además de la psicología naturalista los métodos y consideraciones de la psicología idealista, sin cerrarse en modo alguno a los logros aplicados que se desprenden de la ciencia psicológica<sup>20</sup>. En realidad, no sólo las ciencias experimentales sino también las ciencias del espíritu (psicología y pedagogía, principalmente) habían caído bajo la perspectiva cuantitativa que limitaban las observaciones a todo cuanto fuera exterior y, por ende, mensurable. «Hay libros de

<sup>17</sup> MERCIER, D. (1943): *La filosofía en el siglo XIX* (Madrid, Daniel Jorro), p. 188.

<sup>18</sup> WILLMANN, O. (1947-1948): *Teoría de la formación humana* (Madrid. CSIC/Instituto San José de Calasanz).

<sup>19</sup> Tusquets dirigió una tesis doctoral sobre *La pedagogía católica alemana, representada por la escuela de Otto Willmann* de M.<sup>a</sup> Cruz Sánchez Fernández-Villarán, *Perspectivas Pedagógicas*, 1964-65, pp. 147-148.

<sup>20</sup> ZARAGÜETA, J. (1946): La Psicología, ciencia bifronte, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1, pp. 59-67.

pedagogía –escribe Zaragüeta en 1941– que dan la impresión de que se está manejando un libro de ingeniería más que de pedagogía»<sup>21</sup>.

Pero el neoescolasticismo no sólo se desmarcó de las pretensiones reduccionistas del experimentalismo pedagógico –recordemos que a criterio de Lay la pedagogía experimental no era una rama de la pedagogía, sino la misma pedagogía general–, sino que también se enfrentó al desarrollo del biologicismo –es decir, el avance de una pedagogía que al socaire del evolucionismo se había constituido a partir del modelo fisiológico como *ciencia de la educación*, tal como defendían Ardigò, Bain, Demoor y otros– e, igualmente, se opuso al desarrollo del neokantismo que, a través de la recepción de Pestalozzi, destacaba la dimensión social de la educación. En consecuencia, no ha de extrañar que la escuela lovainense se alejase tanto de los principios de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas –abierta en 1919 y dirigida por T. Jonckheere con una marcada orientación biológica– como de las posiciones idealistas defendidas por los neokantianos de Marburgo. Mientras Kant –en la mejor de las tradiciones ilustradas– propuso situar la religión dentro de los límites de la sola razón, Natorp sentó las bases de su *Pedagogía Social* (1899) en una filosofía de la religión que enfatiza la dimensión del fin moral como objetivo de la religión de la Humanidad. Por esta vía, se puede comprender la reticencia del joven Tusquets que combate en 1928, recién llegado de Lovaina, la filosofía orteguiana que, además de introducir la pedagogía de Natorp en España –para Tusquets, Ortega, un brillante arquero, vino de Alemania «con el carcaj provisto de empenachadas flechas»–, cae en los excesos del relativismo subjetivista al proclamar que la realidad fundamental es la vida individual, integrada por dos factores, el yo y las cosas que le circundan<sup>22</sup>.

Lógicamente, para el neoescolasticismo era peligrosa cualquier pedagogía emparentada con el luteranismo. De ahí sus recelos en torno a Pestalozzi y Schleiermacher y, en general, hacia toda la pedagogía que procedía directamente de la

<sup>21</sup> ZARAGÜETA, J. (1963): *Estudios Filosóficos* (Madrid, Instituto Luis Vives de Filosofía), p.161.

<sup>22</sup> TUSQUETS, J. (1928): El relativisme d'Ortega y Gasset, *Criterion*, IV, pp. 26-53. Años después Tusquets mantenía sus críticas respecto la filosofía orteguiana tal como se desprende de la siguiente anécdota que reproducimos por su interés: «Recuerdo que Zaragüeta, en la visita que hizo a Barcelona, en 1929, para asistir a las sesiones filosóficas del Congreso de la Asociación para el Progreso de las Ciencias que coincidió con la Exposición Universal, me confió que Ortega empezaba a sentirse preocupado por el problema del ser», al que Tusquets apostilló: «Más preocupado me quedé yo al saberlo» (TUSQUETS, J. (1947): Ortega a la vista, *Orientación Catequística*, VII, 3, p. 96).



Ilustración y que, de alguna manera, defendía —en la línea de Lessing, Herder, Humboldt, Krause, Natorp, etc.— una educación que destaca la importancia de los ideales de Humanidad —que situaban al hombre en la cadena del género humano— y que, después de la Primera Guerra Mundial, habían sido asumidos por el movimiento de reforma pedagógica de la República de Weimar<sup>23</sup>. Por otra parte, la defensa de la idea de Humanidad presentaba, desde una perspectiva histórica, un planteamiento evolutivo —la humanidad ha pasado por diversos estadios en su aventura por salir de la minoría de la edad— que, de acuerdo con los postulados de la escuela culturológica de Viena, habían de ser impugnados.

### III. TUSQUETS Y EL CATOLICISMO ALEMÁN

Es obvio que el movimiento de renovación que el catolicismo había experimentado desde la restauración de la filosofía neotomista a fines del siglo XIX iba a redundar en la gestación de una pedagogía católica que enfatiza el carácter de persona del ser humano. Aunque la filosofía neoescolástica encontró a fines del siglo XIX uno de sus feudos más genuinos en la Universidad de Lovaina al socaire de la sombra del cardenal Mercier, el catolicismo alemán —después de la Primera Guerra Mundial— se lanzó a un movimiento de renovación teológica que apostaría por la consolidación de una pedagogía católica que, a pesar de contar con magníficos antecedentes como Otto Willmann que había combinado sabiamente el neoescolasticismo y la pedagogía herbartiana, ahora debía de responder a los retos de un mundo acechado por el pesimismo de Spengler, el nihilismo de Nietzsche, las manifestaciones antroposóficas (Steiner), las corrientes materialistas e, igualmente, por el emergente neopaganismo nacionalsocialista. Y todo ello sin olvidar la Revolución rusa de 1917, acontecimiento que marcó al joven Tusquets hasta el punto que siempre mostró una actitud crítica hacia la antropología y la pedagogía soviética vaticinando, desde primera hora, la caída del comunismo<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Tusquets al comentar la obra de Gerard Fischer (1954): *Johann Michael Sailer und Johann Heinrich Pestalozzi* (Barcelona, Herder), reivindica la personalidad de Sailer —figura central de la intelectualidad católica alemana de los primeros decenios del siglo XIX— contraponiendo la tradición pedagógica católica que mantiene la unidad entre la sensibilidad, el entendimiento y la voluntad a la pedagogía kantiana que conduce a un estoicismo orgulloso e inhumano. Por su parte, la pedagogía de Pestalozzi cae en el naturalismo de modo que, al parecer de Tusquets, el padre Girard adoptó y mejoró la pedagogía pestalozziana.

<sup>24</sup> Con apenas veinte años, Tusquets había pronosticado —pocos meses después de la Revolución de 1917— la inminente caída del régimen soviético. Treinta y cinco años después, remarcaba que

Ante tal panorama, la Alemania católica promovió una activa campaña de renovación que encontró en Romano Guardini (capitalizador del movimiento de renovación litúrgica) y en Peter Wust (*Die Auferstehung der Metaphysik*, 1920), profesor en Münster desde 1930, a dos de sus más sólidos cimientos. La fórmula era sencilla: renovación del espíritu de la liturgia y resurrección de la metafísica gracias, sobre todo, a la rehabilitación del tomismo que en Alemania encontró en Przywara a su más insigne valedor. Esta circunstancia no pasó desapercibida a Tusquets, quien en 1930 y desde las páginas de la revista *Criterion*, destacaba el esfuerzo de Przywara por actualizar el lenguaje del sistema metafísico de Santo Tomás <sup>25</sup>.

De ahí, la importancia de la reforma litúrgica emprendida por Guardini que se presenta a modo de un auténtico proyecto formativo (*Bildung Liturgische*, 1923). Mientras el luteranismo se había caracterizado por la sobriedad del culto, el catolicismo siempre ha apostado por los símbolos y la liturgia. Guardini –anticipándose a la reforma del Concilio Vaticano II– promueve un nuevo espíritu de la liturgia –el sacerdote se sitúa detrás del altar– con lo que la Iglesia se dirige al pueblo confiriendo a este gesto un sentido que va más allá de lo estrictamente litúrgico y simbólico que influyó en Tusquets deseoso de una renovación de la enseñanza catequética. En consecuencia, se proclamaba el anuncio de una nueva pedagogía (*Verkündigungspädagogik*) que no era más que el correlato de una profunda renovación teológica (*Verkündigungstheologie*) que destacaba una teología de la predicación distinta, aunque no opuesta, a la tradicional. Se trataba de una Teología Kerygmática que implicaba una nueva concepción pedagógica y, por ende, una nueva educación religiosa que generaría una nueva catequesis basada en la actualización del método Stieglitz, conocido también como método de Munich por el lugar donde surgió y que se caracteriza por haber proclamado el principio intuitivo

---

«lo imposible» fue y sigue siendo gracias a la implantación de una educación autoritaria que permitió la pervivencia del régimen. Un tanto visionariamente Tusquets escribe en 1956: «Teníamos razón los que hace cuarenta años predecíamos la caída del sovietismo y un avasallador resurgimiento del auténtico cristianismo en Rusia. Nuestra ingenuidad juvenil no tuvo en cuenta la táctica; pero, en lo esencial y en definitiva, los hechos tardarán poco en confirmar nuestras previsiones» (Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo humanismo soviético, *Orientación Catequística*, XVI, 2/3, 1956).

<sup>25</sup> No hay que olvidar las dificultades que encontraron los filósofos alemanes para tener a la mano una buena versión de la filosofía tomista. Tanto Josef Pieper como Hans-Georg Gadamer recurrieron a la edición de la *Summa Theologica* publicada en italiano por la editorial Marietti de Milán el año 1922.

vo, declarando que también en las clases de religión se deben ver las cosas –real o simbólicamente– antes de aprenderlas con términos intelectuales <sup>26</sup>.

De este modo, el catolicismo respondió a la secularización de la sociedad desarrollando –después de la Primera Guerra Mundial– activas campañas a favor de la formación de la juventud que adquiere así una consideración psicosocial propia y característica al margen de la infancia. A modo de reacción neovitalista frente a la mecanización del mundo, el movimiento juvenil (*Jugendbewegung*) había adquirido en Alemania un destacado relieve desde comienzos del siglo XX. Entre estas corrientes descuellan los «Wandervögel» (aves errantes que como su nombre indica recuerdan el nomadismo de la tradición medieval) que, con su exaltación del espíritu nacionalista y de la vida comunitaria, favoreció su manipulación política posterior. Sea como fuere, Guardini fomentó el movimiento juvenil católico que, además de quedar libre de cualquier intento de intervencionismo político, propició una renovación de la espiritualidad cristiana que apeló a la idea de autoformación –idea presente en la pedagogía de Schneider que se había formado en el movimiento de Schönstat según el cual cada persona y, por ende cada cultura, lleva el germen de su autodesarrollo, el embrión del arquetipo– como pieza clave de una pedagogía que apunta al encuentro con Dios <sup>27</sup>.

Edith Stein que aspiraba a la docencia universitaria se decidió a aceptar su incorporación al Instituto de Pedagogía Científica de Münster –donde Schneider había fundado su revista trilingüe en 1931– que dependía de las asociaciones católicas de profesores. El Instituto era dirigido entonces por el profesor de Teología Johann Peter Steffes, si bien también claudicó finalmente al intervencionismo nazi que clausuró el centro. Stein permaneció allí un único curso –el 1932-1933– ya que las disposiciones antisemitas (que prohibían la enseñanza a las personas de raza no aria) la obligaron a abandonar su cargo docente. Stein –que encontraría la muerte en Auschwitz en 1942– estaba llamada a asentar las bases antropológicas y teológicas de la educación católica, tal como confirma el

---

<sup>26</sup> Con relación a la dimensión catequética de Juan Tusquets, pueden consultarse los siguientes trabajos: VALLS MONTSERRAT, R. (1997): *Escola Nova i pedagogia catequètica a Catalunya 1900-1965* (Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya) y RESINES, L. (1997): *La catequesis en España: historia y textos* (Madrid, BAC).

<sup>27</sup> La idea de autoformación (o mejor dicho, de autoeducación cristiana) fue asumida por el pensamiento católico con especial énfasis durante el período nacionalsocialista a fin de sustraerse a la nefasta influencia propagandística del régimen de Hitler, tal como demuestran los trabajos de SCHNEIDER, F. (1957): *La educación de sí mismo* (Barcelona, Herder).

curso profesado durante el semestre de invierno de 1932-33 sobre *La estructura de la persona humana* <sup>28</sup>. En este tratado que a pesar de las vicisitudes de la historia ha llegado felizmente hasta nosotros, Stein se desmarca tanto de una antropología pedagógica de corte científico-natural al modo que se seguía en Bruselas como de la científico-espiritual al estilo que defendían los teóricos de la educación de la República de Weimar. Naturalmente también se hubiera desmarcado de la pedagogía política del III Reich, según se desprendía de las orientaciones lanzadas por Alfred Bäumler que en 1933 ocupó la recién inaugurada cátedra de Pedagogía Política de Berlín. Queda claro que en estas posiciones –la científico-naturalista y la científico-espiritual– se detectan excesos y limitaciones que dejan en el olvido la transcendencia de la persona, con lo cual Stein reclama un fundamento teológico y metafísico para la pedagogía a partir del sistema de Santo Tomás de Aquino.

En una línea que recuerda la posición de Edith Stein, Tusquets tampoco se encuentra satisfecho con una lectura exclusivamente naturalista de la pedagogía, desmarcándose igualmente de la pedagogía de las ciencias del espíritu representada por Eduard Spranger. No deja de ser significativo que tanto Stein como Tusquets defienden la viabilidad de una pedagogía católica de base tomista que desea responder al existencialismo, al humanismo materialista y al psicoanálisis freudiano <sup>29</sup>. Fiel a la tradición católica, Tusquets defiende una solución metafísica y teológica que destaca la idea de persona que va más allá de la noción de sujeto anónimo de la sociedad de masas. Además, la idea de persona –inherente a la tradición cristiana desde la época de Boecio– se presentaba en aquellos momentos históricos como una alternativa a los movimientos totalitarios, tal como confirma el hecho que Guardini publicase en 1939 *Mundo y persona*. De hecho, la concepción individualista de la Edad Moderna favoreció el ascenso del totalitarismo político que gira en torno a la mitología del líder carismático que dirige al hombre-masa. En cualquier caso, la persona no es lanzada al mundo (*Dasein*) como sostiene Heidegger para quien el hombre carece de esencia de modo que se va construyendo al filo de su existencia. Ante tal argumentación, interviene Tusquets que defiende la viabilidad de una pedagogía esencial y esencial a través de

---

<sup>28</sup> STEIN, E. (1998): *La estructura de la persona humana* (Madrid, BAC).

<sup>29</sup> Tusquets publicó en la revista *Orientación Catequística* una serie de trabajos en esta dirección que, con algunas modificaciones, sirvieron para ilustrar su manual de Pedagogía Comparada que está compuesto de una breve presentación metodológica completada por trabajos anteriores recuperados ahora a modo de casos prácticos.

un concepto sintético que aboga por una solución «esencial existenciada»<sup>30</sup>. Desde una perspectiva creyente, el ser humano ha de vivir con ilusión y esperanza porque al margen del mundo natural aparece un horizonte sobrenatural que apunta hacia la vida eterna lo cual comporta una concepción unificada del saber y de la cultura en la que conviven, en armonía, la fe y la razón. Sin Dios no puede existir la persona finita. De este modo la *Bildung* se perfila como una cosmovisión (*Weltanschauung*) en la que la persona vive en un contexto ontológico dotado de trascendencia. De manera que el hombre es hombre en la medida en que, a partir de una actitud de reconocimiento y obediencia, se relaciona con Dios ya que –en el caso de no hacerlo– cesa de ser persona. En este sentido, Tusquets recurre a la filosofía de la persona y a la pedagogía del encuentro –de ahí su reconocimiento hacia Nicola Pende y su visión de la persona humana– a fin de defender un humanismo cristiano que se sitúa entre la pedagogía norteamericana que a través de la propaganda regala una felicidad prefabricada y la pedagogía soviética que promete la felicidad colectivizada<sup>31</sup>. Consciente que la crisis de la educación es, a la vez, efecto y causa de la crisis que afecta a la civilización occidental que contrapone a la precisión técnica una imprecisión ideológica, Tusquets defiende una Pedagogía general equilibrada, humanista y cristiana que a su entender constituye el signo de la identidad europea<sup>32</sup>.

#### **IV. LAS FUENTES DEL MÉTODO COMPARATIVO: LA ESCUELA HISTÓRICO-CULTURAL**

El profesor Juan Tusquets se percató desde época muy temprana de la importancia de la analogía para el estudio de las ciencias según los principios de la neoescolástica. De ahí su predilección por el método comparativo que tanto éxito había tenido en el campo de la apologetica (Balmes publicó en 1842 *El protestantismo comparado con el catolicismo*) y en la historia de las religiones y que, final-

<sup>30</sup> TUSQUETS, J. (1966): Hacia una pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del Esencialismo y el Existencialismo pedagógicos, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 9-19. Con ocasión de la visita a Barcelona de Max Müller –discípulo de Heidegger–, Tusquets adaptó y publicó un breve artículo sobre la *Bildung* que título: La crisis de la formación, *Perspectivas Pedagógicas*, 3, 1959, pp. 313-321.

<sup>31</sup> TUSQUETS, J. (1960): El hombre y lo humano en la Pedagogía contemporánea, *Crisis*, VII, 25-28, pp. 177-190.

<sup>32</sup> TUSQUETS, J. (1957): Teoría de la crisis de la Educación general, *Convivium*, II, pp. 37-66.

mente, él mismo trasladó a la pedagogía después de haberlo utilizado –siguiendo el modelo del padre Schmidt– en *La crítica de las Religiones* (1946) a fin de dar cuenta y razón del monoteísmo y, más específicamente, del catolicismo. Efectivamente, Tusquets recurrió a la metodología comparada para hacer frente al esquema evolucionista que, a su modo de ver, constituía una explicación defectuosa del hecho religioso ya que aplicaba a cualquier caso un reduccionismo basado en el supuesto positivista de la existencia de diversas fases –fetichismo, politeísmo, monoteísmo– por los que han transitado las distintas creencias religiosas.

Es evidente que Tusquets no se encuentra satisfecho con las explicaciones de talante evolucionista que pretenden dar cuenta del hecho religioso de una manera genérica. Tampoco se muestra partidario de aquellas explicaciones psicológicas que apelan a la conciencia (la razón práctica de Kant, el sentimiento de Schleiermacher, etc.), al inconsciente (Freud) o la sociología (Durkheim). 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 aplicó al 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. No ha de extrañar, por consiguiente, que la pedagogía de Tusquets ofrezca –al igual que la de Willmann, Göttler, Schneider o Spranger– una clara vocación culturalista porque 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– los que educan al ser humano.

En esta dirección, Tusquets plantea que cada cultura tiene su propia fisonomía, es decir, sus rasgos peculiares y característicos, lo cual determinó la aparición de la *escuela histórico-cultural*. Explícitamente, Tusquets afirma que «cada cultura tiene su *gestalt*, su inconfundible forma»<sup>33</sup>. De ahí que señale que una galería de dramas españoles no puede haber sido concebida por dramaturgos ingleses, por-

---

<sup>33</sup> TUSQUETS, J. (1953): *La crítica de las religiones* (2.<sup>a</sup> ed.) (Barcelona, Lumen), p. 133.

que España e Inglaterra tienen su genio intransferible lo cual permite su comparación. De hecho, 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. No existen planteamientos predeterminados, sólo concienzudo examen de hechos que explican las características de las culturas individuales. 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»<sup>34</sup>.

No hay duda que Tusquets se familiarizó con el uso del método comparado a partir de los trabajos del jesuita 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. 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, en su opinión, contradice el poligenismo evolucionista<sup>35</sup>.

En realidad, Pinard de la Boullaye fijó las exigencias del método comparado 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<sup>36</sup>. 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 de la evolución cultural encuadrando las culturas reales a los estadios previstos<sup>37</sup>. Frente a la uniformidad y abstracción del apriorismo

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 135.

<sup>35</sup> TUSQUETS, J. (1952): ¿Emigración o evolución? La expedición de la Kon Tiki, *Orientación Catequística*, XII, 4, pp. 202-206.

<sup>36</sup> PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1940-1945): *El estudio comparado de las religiones* (Madrid Razón y Fe).

<sup>37</sup> SCHMIDT, G. (1932): *Manual de Historia comparada de las religiones. Origen y formación de la Religión. Teorías y hechos* (Madrid, Espasa-Calpe).

evolucionista que considera que el monoteísmo se habría iniciado con el animismo y el fetichismo, el método comparado reivindicado por la escuela etnológica-cultural se distingue por su dimensión empírica y concreta que destaca la diversidad de cada cultura. Tanto es así que por 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 Schmitd 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 entienden las razones que motivaron que Tusquets se opusiese –desde su juventud– a cualquier tentación mágica que, a través de la masonería o movimientos similares, pudiese poner en peligro las bases históricas del monoteísmo que, además, exige concebir a Dios como Ser infinito que, al poseer todas las esencias (verdad, bondad, unidad, belleza), ha creado el mundo libremente con lo cual se aleja igualmente de la solución panteísta.

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 ordenan con relación a un término primero, cuya unidad es no solamente lógica sino también real. En sintonía con su filiación neoescolástica Tusquets se desmarca del pensamiento kantiano que abre un hiato entre la razón teórica y la razón práctica –es decir, entre el saber y el obrar, o lo que es lo mismo, entre la inteligencia y la voluntad–, separando lo fenoménico de lo nouménico lo cual propicia un agnosticismo de naturaleza fenoménica que fue asumido por el positivismo. Frente a la escisión antropológica derivada de la filosofía moderna que desde Descartes establece la separación entre la *res cogitans* y la *res extensa*, la antropología teológico-metafísica cristiana postula la unidad en el hombre de la materia y del espíritu en una auténtica síntesis integral. No extraña, pues, que Tusquets se manifieste hostil respecto 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 menores 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. 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 del idealismo.

## V. TUSQUETS Y SU ECLECTICISMO METODOLÓGICO

Como hemos indicado, Tusquets conocía el funcionamiento y la aplicación del método comparado en el campo de la historia de las religiones. Por otra parte, el contexto histórico de la España de postguerra favoreció la edición de las obras de Pinard de la Boullaye que fueron traducidas en los primeros momentos del franquismo no sabiendo todavía –aunque es probable tal hipótesis– si por la intervención, directa o indirecta, del mismo Tusquets. En cualquier caso, completó en 1952 sus estudios de doctorado con una tesis en la que presentaba a Ramon Llull como pedagogo de la cristiandad y que contó con la orientación de María Ángeles Galino<sup>38</sup>. El día 3 de enero de 1957 Tusquets toma posesión de la cátedra de Pedagogía General que se abría en la Universidad de Barcelona y que recuperaba aquella primitiva sección abierta en 1933 por Joaquín Xirau, troncada por los avatares de la Guerra Civil<sup>39</sup>. No deja de ser paradójico que los dos primeros artífices de la pedagogía universitaria catalana mostrasen, a pesar de sus manifiestas diferencias políticas e ideológicas, el apego por la figura de Llull que fue interpretado en el caso de Xirau desde la filosofía del amor, mientras que Tusquets destacó la dimensión comparativa del pensamiento luliano<sup>40</sup>.

No podemos omitir el nombre del profesor Pedro Font y Puig en esta tarea de rehabilitar la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, más todavía si tenemos en cuenta que desde su cátedra de Psicología mantuvo viva la memoria del antiguo Seminario de Pedagogía (1930-1939). Font y Puig –hombre estimado por todos– había asumido en Barcelona la representación del Instituto San José de Calasanz que, después de disponer algunas sesiones académicas a finales de la

<sup>38</sup> TUSQUETS, J. (1954): *Ramon Llull, pedagogo de la cristiandad* (Madrid, CSIC).

<sup>39</sup> El tribunal que juzgó dicha oposición estaba presidido por Juan Zaragüeta, actuando de vocales los profesores García Hoz, González Alvarez, Romero Marín y Millán Puelles.

<sup>40</sup> TUSQUETS, J. (1970): *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià* (Barcelona, Acadèmia de Bones Lletres).

década de los años cuarenta, organizó el Primer Congreso Nacional de Pedagogía que tuvo lugar en la Ciudad Condal en 1955. En realidad, el grupo intelectual que rodeaba al profesor Font y Puig (Tusquets, José Piquer y Jover, Ramón Roquer, Jerónimo de Moragas, José Junquera, etc.) fue el que puso en marcha la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona a partir de aquel mismo año de 1955<sup>41</sup>. Todos ellos habían colaborado en la sección pedagógica del Congreso Eucarístico Internacional, celebrado en Barcelona en 1952, ocasión que aprovechó Tusquets para reivindicar el establecimiento en las Universidades Pontificias de secciones autónomas de Pedagogía con la misma consideración que las restantes (Teología, Sagrada Escritura, Historia o Liturgia)<sup>42</sup>. Tusquets que había actuado, desde 1945, como profesor universitario de religión –tema que abordó en su comunicación al primer Congreso Nacional de Pedagogía<sup>43</sup>– mostró siempre una clara vocación universitaria, en sintonía con el sentir del cardenal Mercier. En medio de un ambiente propicio a la restauración católica, Tusquets quiso representar en España el papel que tenían en Europa intelectuales de la talla de Casotti –director a la sazón de *Pedagogia e Vita*–, Pierre Faure –director de la revista *Pédagogie. Education et culture*–, y muy especialmente, Friedrich Schneider, prototipo de intelectual católico y comparatista.

En cualquier caso, Tusquets –tan alejado del vitalismo axiológico y del espiritualismo metafísico de Xirau– abrió la sección de Pedagogía 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. Así pues, Tusquets deja claro que los métodos de la investigación pedagógica han de estar inspirados y regidos por el principio de la analogía, cosa lógica si tenemos en cuenta que la tradición neoescolástica hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico-tomista. Ahora bien, la Pedagogía Comparada posee un desarrollo propio que

---

<sup>41</sup> La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona fue restaurada según decreto de fecha 16 de junio de 1954, siendo ministro de Educación Joaquín Ruiz Giménez. Durante algunos meses Tusquets actuó como profesor encargado de curso, hasta que a finales de 1956 obtuvo su cátedra de la que tomó posesión a comienzos de 1957.

<sup>42</sup> La comunicación que presentó Tusquets a dicho Congreso Eucarístico versaba sobre el: Valor educativo de la Eucarística, *Orientación Catequística*, XII, 3, 1952, pp. 164-166.

<sup>43</sup> TUSQUETS, J.(1955): Concepto del profesor universitario de religión, *Orientación Catequística*, XV, 2/3, pp. 103-106.

ha pasado por distintas fases o etapas que, a su vez, se caracterizan con notas y características específicas. Así a una primera fase de *empréstito* –también conocido 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 proclamados 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, positivismo, matematicismo– constituyen las diversas corrientes que han orientado el quehacer de la Pedagogía Comparada desde su gestación con Marc Antoine Jullien de París hasta 1970.

Según Tusquets, la Pedagogía Comparada es una ciencia teórico-práctica que desea resolver –de acuerdo con los principios que informan su Pedagogía General– problemas. Por tanto, Tusquets suscribe –modificándola accidentalmente– la definición dada por Rosselló respecto al concepto de Pedagogía Comparada: «ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ellos en particular»<sup>44</sup>. Sus diferencias respecto a otros autores, estriban en el hecho 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 (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. En cualquier caso, queda claro que «en cuanto a los métodos, recomiendo un sano eclecticismo», cosa lógica si tenemos en cuenta que

---

<sup>44</sup> TUSQUETS, J. (1969): *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*, (Madrid, Editorial Magisterio Español), p. 18.

—como el mismo reconocía— la metodología del comparativismo pedagógico se encontraba entonces en pañales <sup>45</sup>.

La amistad que mantuvo Tusquets con Rosselló influyó en su particular manera de ver las cosas. Para ambos, la Pedagogía 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 Pedagogía Comparada. No se trata de una ciencia, sino de un método —más bien, de una metodología en sentido amplio— que comporta una actitud abierta al abordaje y solución plural de los problemas. Para Tusquets siempre será útil —y a menudo necesario— cotejar las soluciones que se han dado a los diferentes problemas. Posición que al fin de cuentas coincide con el espíritu conciliar del Vaticano II que comportaba un florecimiento de las disciplinas enfocadas pluralísticamente, o sea, comparativamente <sup>46</sup>. Así pues, la Pedagogía Comparada no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales que se despliegan en tres direcciones: 1) comparación pedagógica; 2) comparación educativa (aspectos didácticos y psicopedagógicos); 3), comparación histórica. 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 en 1964.

## VI. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMPARADA

A la vista de lo que venimos diciendo, no puede resultar exagerado si afirmamos que Tusquets quiso ser el «Schneider español». La admiración por este autor a quien había tratado en Santander en 1949 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. Además, Tusquets publicó los primeros

---

<sup>45</sup> TUSQUETS, J. (1965): La pedagogía comparada, *Documentación Crítica Iberoamericana de filosofía y ciencias afines*, II, 2, abril-junio, pp. 289-308.

<sup>46</sup> TUSQUETS, J. (1999): *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans* (Barcelona, Santandreu).

trabajos de Schneider en *Orientación Catequística* en 1956, tarea que prosiguió en la revista *Orbis Catholicus* que publicaba en Barcelona la casa Herder y que respondía a los tónicos preconciarios de aquella época. Justamente en 1959, se traducían dos trabajos 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 <sup>47</sup>.

No hay duda, pues, que Tusquets siguió el modelo que Schneider había establecido en los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial, a saber, la publicación de una revista especializada y la apertura de un Instituto de Pedagogía Comparada <sup>48</sup>. Tanto 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 en lengua española con el título de *Espíritu de la educación europea* <sup>49</sup>. Como es sabido, la revista *Perspectivas Pedagógicas* perduró hasta 1984 siendo dirigida por Tusquets con mano firme durante más de veinte años. De alguna manera, la preocupación comparativa ya se encuentra en la revista *Orientación Catequística* (1940-1957) porque Tusquets, consumado políglota, comentaba, traducía y adaptaba trabajos de diferente proce-

---

<sup>47</sup> SCHNEIDER, F. (1956): La automatización y su problemática en la pedagogía, *Orbis Catholicus*, I, pp. 200-217 y SCHNEIDER, F. (1959): Pedagogía prospectiva, *Orbis Catholicus*, II, pp. 136-150. Sintomáticamente el tema de la robotización que ocupará 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 al espacio el primer satélite artificial (Sputnik), lo cual cambió el rumbo de la pedagogía alemana que abandonó decididamente el gusto por las ciencias del espíritu en beneficio de un planteamiento de signo tecnocrático que encontró en la cibernética su garantía epistemológica.

<sup>48</sup> TUSQUETS, J. (1975): Friedrich Schneider: su vida y su obra, *Perspectivas Pedagógicas*, 34, pp. 275-284.

<sup>49</sup> SPRANGER, E. (1961): *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires, Kapelusz). Tusquets conocía perfectamente la evolución de la pedagogía alemana contemporánea, tema de un curso de doctorado profesado en el año académico 1957-58. Nuestro autor distinguía por aquel entonces cinco corrientes: culturalista (Dilthey, Spranger), productivista (Kerschensteiner), existencialista (Gaudig), intelectualista (Petzelt) y autodidáctica (Schneider). En 1964 dirigió la tesis doctoral de María Teresa Vázquez-Prada sobre el pensamiento pedagógico de Edward Spranger. Por aquellas mismas fechas, desarrolló un estudio comparativo entre: «La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragieta» que publicó en *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, 1964-1965, pp. 175-179.

dencia. Por esta vía, la crónica catequística internacional se convirtió en uno de los primeros focos de Pedagogía Comparada cultivado sistemáticamente en España.

Consciente que el mundo vivía sumido en una profunda crisis causada por la irrupción de la modernidad, Tusquets deseaba preservar el orden católico de los avatares del existencialismo, del materialismo ateo, del psicoanálisis y, en general, de cualquier otra línea de pensamiento que pudiese menoscabar el Magisterio de la Iglesia. Por tanto, resulta conveniente que siguiese en el plano cultural una actuación basada en el estudio de las diversas opciones pedagógicas, o lo que es lo mismo, las diferentes perspectivas o corrientes pedagógicas. Así pues, analizaba con espíritu tomista los aspectos positivos y negativos de cualquier posición, estableciendo por último la oportuna crítica. Podemos asegurar que *Perspectivas Pedagógicas* fue una obra personal de Tusquets, lo cual le llevó a utilizar la pseudonimia al modo orsiano —cosa que ya había hecho en *Orientación Catequística*, revista de pedagogía religiosa— porque jamás renunció a la disputa y controversia.

Cuando se ojea la revista *Perspectivas Pedagógicas* se percata que fue una obra personal del profesor Tusquets que contó con la colaboración de sus amigos —en especial del doctor Ramón Roquer, que también se carteaba con Schneider— y del claustro de profesores de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. De alguna manera, se puede considerar la revista *Perspectivas Pedagógicas* como la continuación de *Orientación Catequística*, revista hispano-americana de Pedagogía que Tusquets dirigió en dos etapas. La primera con anterioridad a la Guerra Civil y la segunda desde 1940 hasta 1957. Da la impresión que Tusquets pretendía emular a las grandes revistas de pedagogía religiosa existentes en Europa, al estilo de *Lumen Vitae*, publicada en Lovaina desde 1946. Sea como fuere, Tusquets estuvo al frente de revistas pedagógicas durante más de 50 años, longevidad que nos permite rastrear una trayectoria intelectual que nos presenta una personalidad dual —de ahí el recurso al seudónimo<sup>50</sup>— que en ocasiones transita por el camino del rigor científico pero, en otros momentos, recurre a la polémica y al debate a través de un publicismo que hunde sus raíces en la literatura apologética del siglo XIX. En cualquier caso, lo cierto es que bajo la perspectiva de la defensa del catolicismo y del internacionalismo pedagó-

---

<sup>50</sup> Probablemente uno de los seudónimos que más utilizó, tanto en *Orientación Catequística* como en *Perspectivas Pedagógicas*, fue el de Tomás Médico Poveda que puede interpretarse bajo la triple perspectiva de la fidelidad al pensamiento tomista, la tendencia por el cuidado y salvación de las personas y por su devoción hacia la institución teresiana.

gico, Tusquets se mantuvo fiel a sus convicciones de una pedagogía realista y equilibrada, objetivista y no racionalista que, a través de las 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 sea «sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista»<sup>51</sup>.

Motivado por esa pasión comparativa y jaleado por su vocación luliana, después de fundar en 1964 el Instituto de Pedagogía Comparada, estableció el 2 de diciembre de 1966 la Escuela de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona que dependió, en principio, del Instituto San José de Calasanz del CSIC y, a partir de 1970, de la Institución Milá y Fontanals. Tusquets conoce y estudia las metodologías comparadas de los tres grandes tratadistas de la disciplina –a saber, Schneider, Bereday y Rosselló– de manera que se interesa indistintamente por la metodología de los factores configurativos, la del análisis sociológico y la teoría 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 que la Pedagogía Comparada «no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales»<sup>52</sup>. De conformidad con este planteamiento, el Instituto se perfiló sobre la base de tres secciones, consagradas respectivamente, a la comparación pedagógica propiamente dicha, a la comparación educacional y a la comparación histórica. Uno de los objetivos prioritarios fue el de dotar al público hispanoamericano –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<sup>53</sup>– de obras que

<sup>51</sup> TUSQUETS, J. (1972): *Teoría de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español), p. 35.

<sup>52</sup> La revista *Perspectivas Pedagógicas* fue dando noticia paulatina de las diferentes metodologías que, en aquel entonces, dominaban el panorama comparativo. A título de simple muestra, citamos los siguientes: SCHNEIDER, F. (1963): La investigación en Pedagogía Comparada, 11-12, pp. 264-289; ROSSELLÓ, P. (1963): La teoría de las corrientes educativas, 11-12, pp. 297-306.

<sup>53</sup> 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*» (*Orientación Catequística*, X, 2, 1950, pág. 71).

contribuyesen a la divulgación metodológica de los principios de la Pedagogía Comparada.

De ahí su interés –siempre vinculado a la casa Herder– de verter al español las obras de Schneider y Bereday, cuya metodología en aquellos momentos era estudiada por Benavent, un joven discípulo de Tusquets<sup>54</sup>.

Y aunque 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*, reunida en Berlín en 1966. 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»<sup>55</sup>. Se trata, en definitiva, de una libertad espiritual que ha de sintonizar con el deseo de implantar un *orbis paedagogicus christianus*, posición en la que coincidían Schneider, Roquer y Tusquets<sup>56</sup>.

Como hemos indicado, el Instituto contaba con una Escuela de Pedagogía Comparada que tenía por objetivo fundamental la formación de especialistas en esta disciplina que empezó a funcionar en 1967. Las enseñanzas comprendían dos cursos: elemental y superior. El primero tenía un carácter general y estaba integrado por cinco materias: Pedagogía Comparada, Filosofía Comparada de la Educación, Didáctica Comparada, Psicopedagogía Comparada e Historia Comparada de la Educación. El curso superior está integrado por enseñanzas

---

<sup>54</sup> 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 J. A. BENAVENT al estudio de la metodología de Bereday («La metodología comparatista de G. Z. F. Bereday», *Perspectivas Pedagógicas*, 17, 1966, pp. 63-76 y 18, pp. 249-276).

<sup>55</sup> ROQUER, R. (1966): Primacía de lo espiritual en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 96-97.

<sup>56</sup> Con ocasión del fallecimiento de Schneider, Tusquets manifiesta: «me propongo publicar algún día la copiosa correspondencia que sostuvo el doctor Don Ramón Roquer conmigo, a partir de 1964, fecha en que fundamos y pusimos en órbita el Instituto de Pedagogía Comparada». A través de Ramón Roquer, prior de la capilla de Sant Jordi del Palau de la Generalitat –entonces Diputación–, Tusquets encontraba subvenciones de la Diputación de Barcelona que, junto a la Facultad de Filosofía y Letras, patrocinaba la revista *Perspectivas Pedagógicas*.



monográficas que respondía, por lo general, a los intereses intelectuales del profesor Tusquets. Ahora bien, la aparición de una asignatura que respondiese al nombre de «Pedagogía Comparada» se vio retardada hasta la jubilación académica del profesor Tusquets que, en su condición de primer catedrático de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, se encargaba de la docencia de la Pedagogía General y de la Pedagogía Social, asignatura que daba importancia a la educación familiar tema que también había cultivado Schneider. Poco a poco, Tusquets fue intentando introducir el sentido, los objetivos y los métodos de la Pedagogía Comparada en diferentes asignaturas. Fue en los estudios de doctorado en los que pudo implantar diferentes cursos monográficos sobre la teoría y práctica de la Pedagogía Comparada, título que dio lugar a un manual aparecido en 1969. Hay que significar que esta fecha –en la que Tusquets solicitó la jubilación anticipada– coincide con la puesta en marcha de la reforma de los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona (plan Maluquer) que significaría el reconocimiento definitivo de la «Educación Comparada». A estas alturas la irrupción de las Ciencias de la Educación propiciaron el abandono de la anterior expresión de «Pedagogía Comparada» que continuó siendo cultivada por Tusquets desde la revista *Perspectivas Pedagógicas* y que, desde el punto de vista de la docencia académica, fue asumida por el inolvidable profesor Alejandro Sanvisens Marfull que amplió el método comparativo con la incorporación de la cibernética y de la teoría general de sistemas, sin olvidar empero su aplicación al campo de la historia de la educación <sup>57</sup>.

Al socaire del magisterio del profesor Juan Tusquets se fue constituyendo una escuela barcelonesa de Pedagogía que se caracteriza –de conformidad con la tradición filosófica del sentido común (Martí d'Eixalà, Llorens Barba)– por equilibrado eclecticismo metodológico a medio camino entre los métodos estáticos (descriptivos, factoriales y analíticos) y los medios dinámicos (Rosselló, Schneider). Sin embargo, Tusquets –consciente del papel que juega la historia en la evolución de la cultura, ya sea la religión o la misma educación– muestra sus preferencias hacia la metodología dinámica, especialmente, por el método de las corrientes educativas de Rosselló. La opción de Tusquets parece clara: vivificó la metodología de Rosselló –que al fin de cuentas había surgido en el contexto gine-

---

<sup>57</sup> SANVISENS, A. (1970): La metodología comparativa en la historia de la Educación y de la Pedagogía, *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, pp. 43-72.

brino— con el espíritu que alentaba la voluntad comparativa del catolicismo alemán (Schneider) <sup>58</sup>.

Es obvio que la jubilación universitaria del profesor Tusquets no comportó, de manera inmediata, su alejamiento de la Pedagogía Comparada. Liberado de sus obligaciones docentes y académicas, Tusquets se instaló en la sede de la delegación barcelonesa del CSIC (en la calle Egipcíacas) desde continuó promoviendo los estudios comparativos y editando la revista *Perspectivas Pedagógicas*. Asimismo, puso las bases para el establecimiento de la futura Sociedad Española de Pedagogía Comparada que empezó su singladura bajo su dirección y tutela en 1974 y de la que llegó a ocupar la presidencia honoraria. Durante estos años, y después de su presencia en Berlín en 1964 en la conferencia de la CESE, continuó asistiendo a congresos y reuniones internacionales, siendo elegido miembro honorario de la CESE que había sido fundada en 1961 y a la que había sido presentado —junto con su amigo Ramón Roquer (1901-1978)— por Rosselló, Galino y Schneider. Sin pretender ser exhaustivos recordamos su presencia en diferentes Conferencias Internacionales de la CESE (Frascati, 1973; Ginebra, 1981; Würzburg, 1983), así como en distintos Congresos Mundiales de Sociedades de Pedagogía Comparada (Ginebra, 1974; Londres, 1977). Destaca su participación en la IX Conferencia de la CESE (Valencia, 1979) donde habló de la idea de Europa en los pedagogos comparativistas españoles, quizás una de sus últimas intervenciones públicas importantes.

Con ocasión del centenario de su nacimiento, Albert Manent se hacía eco en las páginas de *La Vanguardia* (27 junio 2001) de su biografía contradictoria y apasionada, destacando la necesidad de un estudio objetivo sobre su persona. Es obvio que una personalidad rica y poliédrica como la de Juan Tusquets Tarrats permite múltiples aproximaciones y consideraciones. Sin entrar a valorar en conjunto toda su obra intelectual, nadie puede dudar de su papel relevante en la pedagogía española del siglo XX en la que destaca, con nombre propio, en dos facetas fundamentales: la pedagogía religiosa y la pedagogía comparada. Del mismo modo que otros intelectuales europeos de su tiempo, Tusquets conocía la importancia de la Pedagogía y del internacionalismo en un mundo que se enfrenta a cambios e innovaciones constantes.

---

<sup>58</sup> Con relación a la Escuela barcelonesa de Educación Comparada, véase: VALLS Y MONTSERRAT, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogía).

Fiel a la tradición y preocupado por el rumbo de la historia, Tusquets se situó siempre en la línea de la ortodoxia que establece una metafísica de la historia que cree en el destino sobrenatural del hombre. El método comparativo –al igual que la pedagogía catequética o la caracteriología– era para él un instrumento para dar respuestas a los grandes problemas educativos. Por tanto resulta lógico que en alguna ocasión mostrase su desencanto hacia las reuniones científicas de Pedagogía Comparada caracterizadas por una neutralidad y asepsia que soslayaban la problematicidad humana que, a su modo de ver las cosas, había de abordarse desde la óptica de una pedagogía cristiana en consonancia con el espíritu pluralista del Concilio Vaticano II. Quizás por ello, Tusquets mantuvo una cierta distancia respecto a la Pedagogía Comparada norteamericana que desde 1957 publicaba la *Comparative Education Review* porque Tusquets –que se sentía europeísta y universalista como el que más– tenía conciencia que la Pedagogía Comparada significa una actitud que, en consonancia con los planteamientos de Roquer, ha de asegurar en todo momento la primacía de lo espiritual sobre lo estrictamente metodológico. Podríamos apostillar que para Tusquets –de acuerdo con su ascendencia neoescolástica– la Pedagogía Comparada exige una intencionalidad espiritual que supere la fría abstracción racionalista y tecnocrática en el estudio y resolución de problemas.

Efectivamente, para Tusquets todo gira siempre en torno a una problematicidad que –en su caso– busca soluciones en el método comparado que encuentra sus señas de identidad en el estudio comparado de las religiones. De ahí la importancia de una disciplina como la Pedagogía Comparada que en opinión de Tusquets ofrecía un arsenal metodológico al servicio de la Pedagogía General que se presentaba como ciencia de la problematicidad. «En definitiva, la Pedagogía Comparada podría definirse como la ciencia que recoge, plantea e intenta resolver los problemas teóricos y prácticos de la Educación, inspirándose en un auténtico pluralismo y empleando, en consecuencia, una metodología auténticamente comparativa»<sup>59</sup>. A la vista de esta definición queda claro que la Pedagogía Comparada debe y puede contribuir a capacitar al hombre para plantearse y resolver, con acierto, problemas tan viejos y siempre tan actuales, es decir, aquellos problemas que afectan desde siempre a la humanidad.

---

<sup>59</sup> TUSQUETS, J. (1975): Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 35-36, pp. 361-377.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE HOVRE, F. (1950): Essai de typologie de la Pedagogie Catholique, *Actas. Fundamentos filosóficos y teológicos de la Educación* (Madrid, CSIC).
- DE HOVRE, F.(1946): *Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo* (Madrid, Ediciones FAX).
- FISCHER, G. (1954): *Johann Michael Sailer und Johann Heinrich Pestalozzi* (Barcelona, Herder).
- GÖTTLER, J. (1955): *Pedagogía Sistemática*, Traducida, adaptada y prologada por Juan Tusquets (4.ª ed. 1967) (Barcelona, Herder).
- MERCIER, D. (1943): *La filosofía en el siglo XIX* (Madrid, Daniel Jorro).
- PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1920): Essai sur la convergence des probabilités, *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, XXI, 1914-1919, pp. 394-418 y XXII, pp. 5-35.
- PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1940-1945): *El estudio comparado de las religiones* (Madrid Razón y Fe).
- RESINES, L. (1997): *La catequesis en España: historia y textos* (Madrid, BAC).
- ROQUER, R. (1966): Primacía de lo espiritual en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 96-97.
- ROSSELLÓ, P. (1963): La teoría de las corrientes educativas, 11-12, pp. 297-306;
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ-VILLARÁN, M.ª C. (1964): La pedagogía católica alemana, representada por la escuela de Otto Willmann, *Perspectivas Pedagógicas*, pp. 147-148.
- 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. (1956): La automatización y su problemática en la pedagogía, *Orbis Catholicus*, I, pp. 200-217.
- SCHNEIDER, F. (1957): *La educación de sí mismo* (Barcelona, Herder).

- SCHNEIDER, F. (1959): Pedagogía prospectiva, *Orbis Catholicus*, II, pp. 136-150
- SCHNEIDER, F. (1963): La investigación en Pedagogía Comparada, 11-12, pp. 264-289.
- SCHNEIDER, F. (1967): La articulación social como fuerza configurativa de la pedagogía de los pueblos, *Perspectivas Pedagógicas*, 19, pp. 409-429.
- SPRANGER, E. (1961): *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires, Kapelusz).
- STEIN, E. (1998): *La estructura de la persona humana* (Madrid, BAC).
- STEIN, E. (1998): *La mujer su papel según la naturaleza y la gracia* (Madrid, Ediciones Palabra).
- TUSQUETS, J. (1928): El relativismo de Ortega y Gasset, *Criterion*, IV, pp. 26-53.
- TUSQUETS, J. (1929): La metafísica neoescolástica, *Criterion*, V, pp. 298-312.
- TUSQUETS, J. (1932): *Orígenes de la Revolución Española* (Barcelona, Vilamala).
- TUSQUETS, J. (1939): *Masones y pacifistas* (Burgos, Ediciones Antisectarias).
- TUSQUETS, J. (1947): Ortega a la vista, *Orientación Catequística*, VII, 3, p. 96.
- TUSQUETS, J. (1952): ¿Emigración o evolución? La expedición de la Kon Tiki, *Orientación Catequística*, XII, 4, pp. 202-206.
- TUSQUETS, J. (1952): Valor educativo de la Eucarística, *Orientación Catequística*, XII, 3, pp. 164-166.
- TUSQUETS, J. (1953): *La crítica de las religiones* (2.<sup>a</sup> ed.) (Barcelona, Lumen).
- TUSQUETS, J. (1954): *Ramon Llull, pedagogo de la cristiandad* (Madrid, CSIC).
- TUSQUETS, J. (1956): Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo humanismo soviético, *Orientación Catequística*, XVI, 2/3.
- TUSQUETS, J. (1957): Teoría de la crisis de la Educación general, *Convivium*, II, pp. 37-66.
- TUSQUETS, J. (1959): La crisis de la formación, *Perspectivas Pedagógicas*, 3, pp. 313-321.
- TUSQUETS, J. (1960): El hombre y lo humano en la Pedagogía contemporánea, *Crisis*, VII, 25-28, pp. 177-190.

- TUSQUETS, J. (1964-65): La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta que publicó en *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, pp. 175-179.
- TUSQUETS, J. (1965): La pedagogía comparada, *Documentación Crítica Iberoamericana de filosofía y ciencias afines*, II, 2, abril-junio, pp. 289-308.
- TUSQUETS, J. (1966): Hacia una pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del Esencialismo y el Existencialismo pedagógicos, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 9-19.
- TUSQUETS, J. (1969): *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*, (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1970): *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià* (Barcelona, Acadèmia de Bones Lletres).
- TUSQUETS, J. (1971): La personalidad, el pensamiento y la obra de Pedro Rosselló, *Perspectivas Pedagógicas*, 27, pp. 343-350.
- TUSQUETS, J. (1975): Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 35-36, pp. 361-377.
- TUSQUETS, J. (1975): Friedrich Schneider: su vida y su obra, *Perspectivas Pedagógicas*, 34, pp. 275-284.
- TUSQUETS, J. (1986): *Tarzán contra robot. El neomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea* (Vilassar de Mar, Oikos Tau).
- TUSQUETS, J. (1999): *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans* (Barcelona, Santandreu).
- TUSQUETS, J. (1955): Concepto del profesor universitario de religión, *Orientación Catequística*, XV, 2/3, pp. 103-106.
- TUSQUETS, J. (1972): *Teoría de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- VALLS MONTSERRAT, R. (1997): *Escola Nova i pedagogia catequètica a Catalunya 1900-1965* (Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya).
- VALLS y MONTSERRAT, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogía).

- VILANOU, C. (1999): Pedagogía y neoescolasticismo en España: la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets, *Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García* (Pamplona, Eunsa).
- WILLMANN, O. (1947-1948): *Teoría de la formación humana* (Madrid, CSIC/Instituto San José de Calasanz).
- ZARAGÜETA, J. (1910): *La Universidad Católica de Lovaina* (Barcelona, Luis Gili editor).
- ZARAGÜETA, J. (1927): *El Cardenal Mercier (1851-1926). Necrología leída en las sesiones del 7, 14 y 21 de diciembre de 1926* (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- ZARAGÜETA, J. (1946): La Psicología, ciencia bifronte, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1, pp. 59-67.
- ZARAGÜETA, J. (1963): *Estudios Filosóficos* (Madrid, Instituto Luis Vives de Filosofía).

## RESUMEN

---

Con ocasión del centenario del nacimiento del profesor Juan Tusquets (1901-1998) en este artículo se analizan las condiciones históricas que determinaron el origen de la Educación Comparada en España. Sobre las bases del método comparativo que había utilizado con éxito la historia de las religiones, el profesor Tusquets propuso una Pedagogía Comparada en la línea de las corrientes educativas de Pedro Rosselló y de los factores endógenos de Friedrich Schneider. Y también se detallan los pasos de la institucionalización de la Pedagogía Comparada en Barcelona, con la publicación en 1958 de la revista *Perspectivas Pedagógicas* y la creación en 1964 del Instituto de Pedagogía Comparada.

## RÉSUMÉ

---

En occasion du centenaire de la naissance du professeur Juan Tusquets (1901-1998) dans cet article on analyse les conditions historiques qui ont déterminé l'origine de l'Éducation Comparée en Espagne. Sur les bases de la méthode comparative qui avait été utilisée avec succès l'histoire des religions le professeur Tusquets avait proposé une pédagogie comparée dans la ligne des courants éducatifs du Pedro Rosselló et des facteurs endogènes de Friedrich Schneider. Et aussi on détaille les pas suivis par la institutionnalisation de la Pédagogie Comparée à Barcelone avec la publication en 1958 de la revue *Perspectivas Pedagógicas* et la création en 1964 de l'Institut de Pédagogie Comparée.