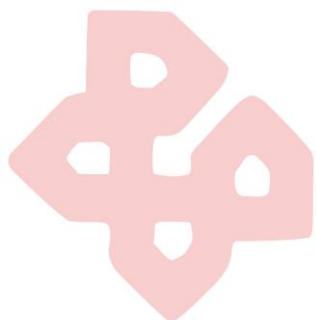




Vol.22, Nº1 (Enero- Marzo 2018)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X
Fecha de recepción: 14/12/2017
Fecha de aceptación: 12/02/2018

¿LOS MODELOS EDUCATIVOS IMPONEN LA ESTANDARIZACIÓN? LEYENDO A PESTALOZZI HISTÓRICAMENTE



H Rebekka Horlacher
University of Zurich
E-mail: rhorlach@ife.uzh.ch

En torno a 1800, los estados europeos se veían enfrentados a un problema nuevo: tras la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano —un documento fundamental de la Revolución Francesa— y su parcial implementación por Napoleón, las personas eran libres e iguales per definitionem. Las nuevas ideas de la libertad humana no solo habían llevado a los líderes económicos e intelectuales a empuñar las armas contra el Estado (en las colonias americanas, contra el dominio británico, y en Francia, contra Luis XIV). También impulsaron a poblaciones de diversos estados a empezar a definirse como “sociedad”, es decir, como un colectivo distinto del propio estado. Sin embargo, las nuevas definiciones de sociedad e individuo planteaban diversas cuestiones sobre la integración social. Antes, el Estado absolutista, que se había legitimado con la doctrina de la *raison d'état*, había reivindicado la lealtad del individuo con los instrumentos administrativos de la *policey*, es decir, con programas complementarios de asistencia y control sociales (Foucault, 1981). No es casualidad que la *Policeywissenschaft* (“ciencia política”), que desde 1727 se había enseñado en las universidades alemanas, se descompusiera: la sociedad quería y necesitaba otra forma de integración social, distinta del sistema de castas del Estado absolutista.

La nueva forma de integración social que emergió estaba asentada en una treta definicional: la afirmación de que todas las personas que hablan la misma lengua pertenecen por naturaleza a una misma nación (Horlacher, 2015, págs. 43-45). De modo que la legitimidad del Estado ya no estaba en el principio de la *raison d'état*, sino en el idea del Estado como nación, es decir, el Estado-nación (Anderson, 1983). Para llevar a la práctica el ideal de una nación asentada en la lengua, eran necesarias unas instituciones que propiciaran la unidad. Dos de estas instituciones, el ejército y la escuela primaria moderna, demostraron ser especialmente efectivas. Si la primera fortalecía la determinación común de defender la nación, la segunda se consideraba esencial para formar a los ciudadanos de una nueva nación (véase Harp, 1998; Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011; Horlacher, 2012a; Dahn, 2015; Tröhler, 2016).

Primero los prusianos, y después los franceses, habían demostrado cuál era la mejor forma de organizar grandes ejércitos. Pero en el siglo XVIII no había modelos que se pudieran copiar para la adecuada organización de las escuelas. Tradicionalmente, estas se habían organizado por criterios religiosos y de clase; la escuela primaria en su forma moderna aún no existía. Había, pues, un vacío entre el objeto del deseo —una escuela para las masas al servicio de la nación— y la inexistencia de un apropiado modelo de actuación (Horlacher, 2016a; Caluori y Horlacher, en preparación). Fue en este vacío donde se introdujo y alcanzó la fama un individuo singular, una persona, Johann Heinrich Pestalozzi, nacida en 1746 en Zúrich, que afirmaba que disponía de un método nuevo de instrucción universal basado en principios naturales y que, además, inculcaba la ética en sus sujetos (Tröhler, 2014). La promesa que tal método albergaba fue formulada por primera vez en 1800, y en 1805 ya habían aparecido más de 200 publicaciones sobre el método y su progenitor, incluidos anuncios breves, diversos artículos e incluso una primera tesis doctoral (Tröhler, 2003). En 1810, Pestalozzi era ya una eminente personalidad europea con una amplia red de contactos internacionales. Cuando en 1817 anunció que iba a publicar un compendio de sus obras completas, más de 850 personas se suscribieron para asegurarse su ejemplar (Caluori, Horlacher y Tröhler, 2012).

En el método didáctico de Pestalozzi se vio una posible solución al “problema” de la integración nacional y la estandarización educativa, con lo que rápidamente creció la reputación de Pestalozzi. En muchas partes de Europa, numerosas escuelas y muchos materiales didácticos contaban con el visto bueno de Pestalozzi, y varios estados europeos —en particular Prusia— enviaban maestros a Pestalozzi para que aprendieran sus métodos y después los aplicaran en casa. Pero con la difusión del método Pestalozzi se pusieron de manifiesto muchas diferencias entre la escuela central de Yverdon y las distintas escuelas locales de Europa; también eran significativas las diferencias entre las propias escuelas regionales (Horlacher, 2011). Para comprender esta diversidad, conviene analizar los exclusivos intereses nacionales, regionales y privados que motivaron la adopción de las enseñanzas de Pestalozzi. La pregunta, pues, no es en qué medida los diferentes receptores aplicaron “correctamente” las enseñanzas de Pestalozzi, para que que sirvieran de modelo para la estandarización. La pregunta más pertinente es qué aspectos de las enseñanzas de Pestalozzi atraían de forma particular a los diferentes destinatarios. Pronto se

plantearon otras formulaciones más específicas de esta amplia línea de investigación: ¿qué motivó al gobierno prusiano a enviar a sus alumnos a Suiza? ¿Y qué impulsaba a personas individuales a visitar a Pestalozzi y sus escuelas? ¿Cómo cambiaron las ideas de Pestalozzi al emigrar a diversos países; cómo se reconstituyeron en tierras extrañas? ¿Podemos apuntar a diferencias nacionales o regionales concretas, o los intereses educativos eran básicamente idénticos en ese particular período? ¿En qué aspectos cambiaba la implementación de las ideas de Pestalozzi en las diferentes naciones? ¿Qué partes del modelo se adoptaron y cuáles se rechazaron? ¿El modelo operaba principalmente a nivel organizativo, o en la elección del material didáctico, en la formación de los educadores, y/o en la orientación pedagógica y retórica de los métodos docentes?

Al responder estas preguntas, nos damos cuenta de que en ese tiempo el término “Pestalozzi” se transformó en “lema” obligado invariablemente unido a los esfuerzos por iniciar la reforma educativa (Tröhler, 2014). Pero tal vez sea más acertado decir que la nueva fe en la educación como instrumento para resolver los problemas sociales constituía la auténtica forma de “estandarización” que se avecinaba. En este sentido, mi tesis va unida a la “educacionalización”, un concepto que define la creencia, por primera vez en auge a finales del siglo XVIII, en que los problemas sociales se podían solucionar mediante la educación (Tröhler, 2008). Como consecuencia de esta idea, las escuelas cobraron mucha mayor importancia para el Estado. Del mismo modo que hasta ese momento la Iglesia había utilizado las escuelas y la educación para inculcar a los niños de su comunidad valores y normas comunes, en el siglo XIX el Estado quería emplear ese medio en beneficio de sus intereses, y sustituir el que había sido un catecismo religioso por un catecismo político. En general, las escuelas se transformaron en sitios para la educación de los futuros ciudadanos y, con ello, se convirtieron en objeto fundamental de interés para el Estado (Tröhler, 2015).

Analizaré este proceso mediante ejemplos concretos de Prusia, Irlanda, Nápoles y Francia. Si el interés de Prusia por Pestalozzi se puede definir como un interés oficial de Estado, en Irlanda e Italia fueron personas individuales quienes participaron activamente en el método de Pestalozzi y, con él, en la mejora de las escuelas y la educación públicas. Francia, por su parte, mostró una mezcla de intervención individual y del Estado, porque la persona comprometida en cuestión era al mismo tiempo la autoridad gubernamental local. También hay que señalar que los cuatro ejemplos que voy a exponer están distribuidos por toda Europa. Esto demuestra dos características del método Pestalozzi que fueron de capital importancia para su adopción: la primera, que era un método que se centraba en el desarrollo humano, y la segunda, que introducía materiales educativos nuevos y un nuevo método de enseñanza. El equilibrio entre estos dos “productos” y la forma concreta de llevarlos a la práctica en un determinado lugar fue muy diverso, porque en cada sitio el método tenía que salvar obstáculos muy distintos. Por esta razón, ante tan diversas aplicaciones, hay que preguntarse hasta qué punto se puede hablar de “estandarización”. Como fuentes para este estudio, he utilizado la correspondencia de

Pestalozzi con sus visitantes, además de escritos de los reformadores de todos esos países sobre el trabajo educativo.

Pero antes de exponer cómo se adoptaban los métodos de Pestalozzi, quisiera explicar el entorno en que él concibió su método y los aspectos de este que tan gran interés tenían tanto para gobiernos como para educadores individuales.

1. Los institutos educativos de Pestalozzi de Burgdorf e Yverdon y su difusión por toda Europa

La Revolución Francesa y el imperio napoleónico cambiaron para siempre la estructura política de Suiza. En 1798, se impusieron en el país, con el apoyo de las tropas francesas, las fuerzas revolucionarias. La República Helvética, una nueva nación que rompió con el antiguo orden y muchos de sus privilegios, se fundó sobre los principios fundamentales de libertad e igualdad de la Revolución Francesa, y, siguiendo el modelo francés, estableció un gobierno centralizado. Esa centralización supuso una amarga pérdida de poder para los cantones, ya que hasta ese momento, salvo en política exterior y militar, habían funcionado como estados básicamente soberanos. Esa pérdida de poder fue recibida con particular escepticismo por los cantones que se habían opuesto al nuevo gobierno.

Por esta razón, el gobierno helvético inició, por así decirlo, una “campana publicitaria” destinada a conseguir de los cantones hostiles y sus gentes el apoyo al nuevo orden.¹ El gobierno publicó folletos y periódicos destinados a convencer a los habitantes de las ventajas y bondades de la nueva era y el nuevo orden político (véase Horlacher, 2012b; Tosato-Rigo, 2012). El nuevo régimen encargó a Pestalozzi la edición de uno de esos periódicos, el *Helvetische Volksblatt*. Sin embargo, el éxito de esos esfuerzos por la educación política demostró ser limitado, y al final fue el ejército, con ayuda de las tropas francesas estacionadas en Suiza, quien hizo cumplir las ambiciones políticas. El 9 de septiembre de 1798, unidades francesas tomaron Stans, el principal foco de resistencia contra el nuevo gobierno, en un ataque que provocó una enorme devastación y muchas muertes. El gobierno se vio obligado a actuar para preservar aunque fuera un mínimo de buena voluntad entre la población, y se encargó a Pestalozzi la organización de un orfanato en el monasterio. Pestalozzi hablaba de esas experiencias en una publicación aparecida en 1807 con el título *Pestalozzi en Stans*, una obra que se iba a convertir en texto clásico de la historia de la educación de habla alemana durante los siglos XIX y XX (Tröhler, 2006). Pero pese al éxito de esa publicación, el proyecto del orfanato estaba condenado al fracaso, porque se vio en Pestalozzi al representante y defensor de un régimen del que se desconfiaba, y, por ello, no fue recibido, ni mucho menos, con los brazos abiertos. Solo once meses después, el centro fue cerrado porque el gobierno necesitaba espacio para el hospital militar.

Más o menos al mismo tiempo, al ministro de Educación, Philipp Albert Stapfer (1766-1840), se le endosó la misión de construir un nuevo sistema escolar pese al caos

de la guerra y unas arcas públicas vacías, una tarea para la que no se le dieron ni personal adecuado ni unos métodos de instrucción apropiados. La creación de un sistema escolar nuevo independiente del control eclesiástico era un proyecto fundamental del nuevo régimen (Bütifoker, 2006), porque era la única forma de educar a unos ciudadanos nuevos para una Estado nuevo. Por ello, el gobierno, entre otras cosas, planeó establecer una institución de formación de maestros en el castillo de Burgdorf, pero el hombre que iba a ser su director falleció antes de que el centro abriera sus puertas. Entonces Pestalozzi se ofreció para fundar en el castillo una institución privada donde pudiera enseñar, educar a los niños pobres y formar a nuevos maestros. El régimen le dio su autorización, y así arrancó el auge meteórico de Pestalozzi como director escolar muy conocido y tema de muchas conversaciones, y autor de obras sobre teoría educativa. Como veremos, Pestalozzi supo comercializar muy bien el método que había desarrollado (Tröhler, 2002) y se hizo un lugar propio como pedagogo innovador en el mercado de los proveedores educativos (Horlacher, 2006).

Cuando en 1803, después de un período político extremadamente turbulento, con muchos golpes de Estado y la promulgación de una nueva constitución conocida como el Acta de Mediación, se disolvió la República Helvética, se devolvió a los cantones gran parte de su anterior poder. Esta vez se necesitaba el castillo de Burgdorf para utilizarlo de residencia oficial, y Pestalozzi tuvo que buscar otro sitio para su escuela, que encontró en Yverdon. Los primeros cinco años de Yverdon, hasta 1810, se pueden considerar una continuación de la historia de éxito de Burgdorf. Aumentó el número de alumnos, con lo que muchos visitantes de diversos países de Europa acudían a ver a Pestalozzi, y, en cartas privadas y artículos públicos, hablaban de sus experiencias (mayormente) positivas (e.g. Gruner, 1804; Ewald, 1805; Türk, 1806). Multitud de maestros en activo y futuros viajaron a Suiza con el ánimo de mejorar sus métodos pedagógicos. Las actividades de Pestalozzi no pasaron inadvertidas a los gobiernos europeos. Con el paso del tiempo, se crearon en muchos sitios escuelas inspiradas en el modelo Pestalozzi. Lo habitual era que esas escuelas fueran como mínimo toleradas por los gobiernos de los países en que se establecían, cuando no apoyadas activamente por ellos (Horlacher, 2011). Prusia participó de forma particular en ese proceso, y su gobierno envió un total de diecisiete estudiantes a Yverdon para que se formaran allí y después contribuyeran al desarrollo de un sistema educativo público en Prusia.

2. Prusia como modelo de creación estatal de un nuevo sistema educativo

A partir de la última década del siglo XVIII, Prusia modernizó su sistema político mediante una “reforma desde arriba” (Hinz, 1991, págs. 126 y ss).² Pestalozzi era conocido en Prusia al menos desde 1802 por su actividad periodística³, y las ventajas y los inconvenientes de sus métodos habían sido motivo de una intensa polémica, un debate público, sin embargo, que no había afectado a la organización de la formación del maestro ni al sistema educativo.⁴ Fue después de las derrotas de Jena y Austerdet en 1806 y las consiguientes grandes pérdidas territoriales, seguidas de la posterior

“reconstitución” del estado prusiano, cuando la idea de utilizar el método Pestalozzi de modelo para reorganizar el sistema educativo obtuvo un apoyo mayoritario. En la construcción de un sistema educativo moderno y eficaz se veía la oportunidad de renovar el Estado desde dentro y perfeccionar la formación de un Estado nacional mediante la educación de la nación. El 11 de septiembre de 1808, el ministro Friedrich Leopold von Schrötter (1743-1815) comunicó a Pestalozzi que deseaba introducir su método en las escuelas elementales para “cimentar en él... una reforma integral del sistema escolar”, y con tal fin se enviarían dos estudiantes a Yverdon. Se pretendía que esos estudiantes vivieran “el espíritu” de este “tipo de educación e instrucción... en su fuente más pura” y así “abrieran sus corazones a la plena perfección de la profesión docente y se imbuyeran del mismo resuelto sentido de santidad por su profesión y la misma ardiente pasión por ella que os ha inspirado a entregarle toda vuestra vida” (SBaP II, págs. 540-541).

Así pues, el principal objetivo de la formación de esos estudiantes no era introducirlos en los detalles didácticos de la enseñanza, en cuestiones sobre la organización de la escuela o sobre su gestión. Era mucho más importante que se estudiara exhaustivamente y se interiorizara el “Geist” (el espíritu) de este método, para conseguir que el corazón estuviera debidamente formado para el ejercicio de la docencia. Era importante que los maestros ejercieran su profesión con la debida actitud, es decir, como una vocación. Si habían recibido una “educación científica” o si estaban familiarizados con “otros tipos e instituciones de enseñanza extranjeros” antes o después de su estancia en Yverdon era algo secundario. Para Schrötter, lo fundamental era transmitir unos “principios sólidos” y una “firme perspectiva pedagógica” que capacitaran a los estudiantes para ejercer debidamente su profesión (ibid., pág. 541). En su respuesta fechada el 21 de octubre de 1808, Pestalozzi confirmaba estas expectativas.⁵ Al finalizar su formación, los estudiantes seleccionados en virtud de todos esos requisitos⁶ pasaban a demostrar lo que se esperaba de ellos: comenzaban a trabajar en centros de formación de maestros o asumían otras funciones en el sistema educativo público.⁷

En 1830, uno de esos estudiantes, Johann Wilhelm Mathias Henning (1783-1868), en un artículo sobre Pestalozzi, reconocía la importancia que este había tenido en la educación pública en Alemania y, en especial, en Prusia. Se refería explícitamente a la importancia de la actitud interior de la persona, y destacaba que lo realmente importante no era “la mecánica del método” sino que la persona se templara “en el fuego sagrado... que arde en el pecho del hombre que posee fuerza y amor” (Sürven, citado en Dejung, 1944, pág. 8). El método de Pestalozzi va asociado al ideal alemán de la Bildung, un concepto que demostró ser esencial para la identidad cultural de Alemania a partir del siglo XIX.⁸

Así pues, emerge de Pestalozzi y de su método una imagen que pone el mayor énfasis en la educación en los derechos humanos mediante la formación del carácter y la actitud. Para Pestalozzi, hay que aprender una actitud éticamente correcta hacia la profesión de la enseñanza. Las destrezas metodológicas y didácticas son totalmente deseables, por supuesto, pero subsidiarias de la educación moral. Para decirlo de

forma más que simple y abreviada, lo que a Prusia le interesaba de Pestalozzi era la moralidad de sus maestros; adquirir conocimientos era algo secundario.

3. Actuaciones locales con apoyo gubernamental: Bergerac

El segundo ejemplo, la fundación de una escuela en Bergerac por Maine de Biran (1766-1824), ilustra una mezcla de intereses públicos y privados, y, además, el objetivo de crear una determinada escuela. Maine de Biran, considerado uno de los Ideólogos, un grupo de intelectuales que cultivaron una tradición filosófica orientada metodológicamente hacia las ciencias,⁹ fue subprefecto de Bergerac durante cinco años, y una de sus responsabilidades era el sistema escolar público (Düggelin, 1998, pág. 10). En 1807, publicó un Plan d'Organization du Collège de Bergerac [Plan de Organización de la Academia de Bergerac]. El plan constaba de 21 puntos, explicaba cómo se iba a construir y financiar la escuela, y hasta qué punto esta se iba a basar en el método de enseñanza de Pestalozzi. El currículo era amplio, e incluía la formación en lenguas antiguas, Francés, Retórica, Matemáticas y Lógica. Uno de las condiciones previas era que al menos cinco de los profesores completaran su formación con Pestalozzi. La formación religiosa entraba también en el currículo, tanto para los niños católicos como para los protestantes (Maine de Biran, 1982). Maine promovió su escuela con el argumento de la eficiencia: su experiencia con Pestalozzi había demostrado que dos años de formación bastaban “para toda la educación primaria” (ibid., pág. 222).

Sin embargo, para Maine de Biran lo más importante de la educación Pestalozzi no era la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de las capacidades fundamentales del niño, como Pestalozzi había explicado en su Libro de las madres (Buch der Mütter, 1803). Esta enseñanza se complementaba con clases de Geometría, Aritmética y Dibujo geométrico (Maine de Biran, 1982, pág. 225). Maine de Biran daba por supuesto que, después de dos años de escolarización, los alumnos habrían adquirido suficientes destrezas básicas en estas áreas, con lo que cualquier aprendizaje posterior les sería muy fácil, de modo que se pensaba que este método era el más adecuado para las escuelas rurales (ibid., pág. 226). El objetivo era “conservar todo el progreso previo de la razón humana y asegurar la permanente mejora de la inteligencia humana” (SBaP II, pág. 323).

Para asegurar el éxito de la escuela, se recurrió a François Barraud (1777-1830), que había estado con Pestalozzi desde 1801. Sin embargo, en su carta de recomendación a Maine de Biran (15 de septiembre de 1807), Pestalozzi manifestaba ciertas reservas sobre este maestro, porque pensaba que no conocía aún del todo la profundidad y la amplitud del método. “Por lo tanto, no puedo recomendarlo como enteramente imbuido de mis principios y experto en su aplicación, pero sí como sumamente capaz de poner en marcha vuestra institución” (PSB V, pág. 283). Pese a esta recomendación, Barraud supo dirigir con éxito la escuela, que a partir de 1818 funcionó como instituto autónomo. Y como tal se mantuvo hasta el momento de su integración en el sistema escolar, en 1881; al fallecer Barraud, asumió la dirección su

hijo, que también había sido alumno de Pestalozzi.¹⁰ Sin embargo, a partir de 1815, Maine de Biran ya no consideraba que el centro fuera una escuela Pestalozzi, porque no cumplía con los criterios para tal denominación. “[Barraud] no tuvo oportunidad de aplicar su método a niveles superiores de enseñanza, ni de evaluar su efecto en el desarrollo de las facultades intelectuales, donde reside el auténtico beneficio de cualquier método. Hoy, mi pequeño instituto se encuentra con que ha descendido un poco más al nivel de las escuelas ordinarias” (Maine de Biran, 1996b, pág. 714).

En una minuciosa carta fechada el 20 de septiembre de 1808, Barraud hablaba de sus experiencias y de los exámenes que organizaba para que su escuela tuviera la debida certificación pública y demostrar la eficacia de su método (SBaP II, Nr. 1002).¹¹ La carta deja claro que Barraud organizaba la enseñanza elemental de sus alumnos de acuerdo con el Libro de las madres de Pestalozzi. Las clases de Geografía y Biología que partían de este aprendizaje se dejaban para el segundo curso, debido, no en menor grado, a que aún no se disponía de materiales adecuados para esas disciplinas.

A diferencia de Prusia, en Bergerac el interés se centraba en el método como principio didáctico, en el currículo, y en demostrar su eficacia. Para Maine de Biran, el método de Pestalozzi representaba una oportunidad para modernizar lo que se consideraba un sistema escolar anticuado, y elaborar un programa educativo comprensivo. La idea de Pestalozzi cuadraba perfectamente con este objetivo, porque prometía una reforma basada en la práctica de la educación primaria, una promesa que no podían cumplir ni las ideas filosóficas sobre la educación que defendían los autores franceses, ni el régimen napoleónico, muy alejado de las cuestiones prácticas de la educación pública. Se pensaba que el método Pestalozzi estaba probado y comprobado empíricamente, iba acompañado de materiales didácticos y de maestros, y ya estaba establecido en lengua francesa. Contrariamente a Prusia, en Bergerac ocupan el primer plano los detalles del currículo escolar y la transmisión de conocimientos, y no la actitud moral del educador ante su profesión.¹² Sin embargo, para Pestalozzi la importancia de este elemento seguía siendo suficiente para que manifestara su preocupación sobre las capacidades de Barraud en esta área cuando envió al maestro a Bergerac.

4. Nápoles: un “choque de culturas”

La “Escuela Pestalozzi” de Nápoles tenía elementos tanto del caso prusiano como del de Bergerac, un hecho atribuible a su tipo de población. En el período en cuestión, la población de Nápoles, que estaba sometida al régimen de Joachim Murat (1767-1815), designado por Napoleón, incluía una parte considerable de inmigrantes de habla alemana. Los dirigentes napolitanos y personas individuales compartían el mismo interés por reformar el sistema educativo y, en este sentido, apoyaban las reformas pedagógicas (Grab, 2015). Georg Franz Hofmann (1765-1838), fundador de la escuela de Nápoles, había estado cuatro años en Yverdon, y en realidad recaló en Nápoles un poco por casualidad, porque pensaba que Italia ofrecía mejores oportunidades para la educación artística de sus tres hijas. Decidió aprovechar esa mudanza para fundar su

propia escuela. Después de una breve estancia en Roma, una ciudad que consideró inapropiada para el método, porque “los habitantes... no saben nada más que del Papa y la Iglesia” (SBaP III, pág. 260), llegó a Nápoles, donde las cosas parecían “completamente distintas” (ibid., pág. 261). Sin embargo, quienes mostraban esa diferente actitud hacia Pestalozzi y su método no eran los habitantes nativos, sino muchos extranjeros que se habían asentado en Nápoles como artesanos, pintores y comerciantes, para quienes “el individuo aún importa” y había que trabajar mucho por “el desarrollo humano” (ibid.), un sentimiento que contaba con el apoyo de la familia real.¹³

Hofmann abrió su instituto en Nápoles el 1 de mayo de 1811, y enseguida se puso a establecer contactos con las élites políticas y económicas de la ciudad (SBaP III, pág. 435). Según el modelo de Yverdon, además de utilizar el método para la instrucción, era importante facilitar la experiencia del internado, un tipo de escuela que se consideraba fundamental para el método y se interpretaba como una forma de educación moral. Sin embargo, el currículo de Hofmann solo reflejaba en parte las expectativas de los padres napolitanos. Estos tenían mucho interés en que Hoffman enseñara a sus hijos, pero también daban importancia a un currículo amplio. Más allá de la formación en lectura, escritura y aritmética, los padres querían que sus hijos aprendieran lenguas extranjeras, historia natural, geografía, botánica, gimnasia, dibujo y música. Para ellos, el “método” era garante de una forma moderna de educación adaptada a las exigencias políticas y económicas modernas. Según el propio Hofmann, el currículo carecía aún de “una verdadera educación religiosa” (ibid., pág. 441), una deficiencia que pocos años después demostró ser todo un problema por dos razones: Hofmann fue acusado de relegar la religión católica, y hasta de ni siquiera ser católico; de hecho, él mismo lamentaba la marginación de la educación moral en su instituto, circunstancia que atribuía a la falta de un componente de internado en el conjunto de la experiencia.

El éxito inicial del instituto no solo fue entorpecido por los padres con expectativas opuestas, sino también por el insuficiente número de maestros debidamente formados. El traído expresamente de Yverdon, Joseph Alphons Pfyffer (1791-1812) enfermó muy pronto, y tuvo que ser sustituido por maestros de la zona, que realizaban su trabajo con distintos criterios ideológicos. La Iglesia Católica criticaba la orientación religiosa del instituto, y, al mismo tiempo, la situación política cambió en perjuicio de Hoffman y detrimento de los planes originales para la reforma del sistema educativo. En mayo de 1815, el rey fue condenado a muerte y los Borbones recuperaron el poder, con lo que muchos padres sacaron a sus hijos de la escuela. El nuevo régimen llegó a decretar el cierre del centro en febrero de 1816, pero la intervención del enviado austríaco lo impidió. Sin embargo, en septiembre de ese mismo año, Hofmann cerró el instituto por iniciativa propia y se fue a Austria-Hungría (Tobler, 1905, págs. 163 y ss).

De modo que el instituto de Hofmann en Nápoles se encontraba en un heterogéneo contexto cultural y político caracterizado por el hecho de que, además de la población nativa, en la ciudad vivía una gran cantidad de inmigrantes alemanes.

El interés de estos dos grupos por Pestalozzi y su método era muy distinto. La gran mayoría de padres y las autoridades políticas estaban más interesados en mejorar los recursos pedagógicos y la organización de la escuela, en cambio, para Hofmann y un número menor de padres, el principal objetivo era la formación moral.

Así lo demuestran las cartas de Johannes Schneider (1792-1858), un maestro que Pestalozzi había enviado a Nápoles como ayuda. Poco después de su llegada, hablaba con entusiasmo del gran progreso de los alumnos y la buena voluntad general del público napolitano hacia el nuevo instituto, pero se lamentaba de no poder comunicarse con los niños en su lengua. “Así que será mejor que nos comuniquemos con los niños de corazón a corazón, que es el primer instrumento del educador, para despertar sus sentimientos puros, desarrollarlos y mantenerlos” (Schneider a sus hermanos, febrero de 1813, citado en Tobler, 1905, págs. 168-169). Pero el tono de Schneider cambió muy pronto, y su entusiasmo inicial se convirtió en desengaño y resignación, pues parecía que a los napolitanos solo les interesaba disfrutar de la vida. “Los napolitanos se encuentran en un plano cultural bajo; las personas más prominentes son también casi las más ignorantes: comer, beber, dormir, pasear, ir al teatro, pavonearse y en general llevar una vida regalada son lo único que les importa” (Schneider a la Sra. Widler, 1 de noviembre, 1814, citado en *ibid.*, pág. 172).

A petición de Hofmann, Schneider se trajo también libros y material docente de Yverdon para que cualquier maestro napolitano, si así lo deseaba, pudiera ofrecer “una introducción al aprendizaje y la enseñanza de la filosofía alemana, Schelling, Bruno y unos cuantos libros de contenido similar” (Hofmann a Schneider, 5 de marzo, 1812, citado en *ibid.*, pág. 211). Para el remitente era manifiesto el gran interés por el método como forma de educación liberal de la mente y el espíritu, sin embargo, el destinatario no compartía necesariamente ese interés. En realidad, el acuerdo se limitaba a la capital importancia de la educación, pero había importantes diferencias y contradicciones en las respectivas formulaciones de cómo había que configurarla.

5. Irlanda: una escuela sin Estado

El último ejemplo, el de Irlanda, se distingue de los demás en que el país no había vivido el régimen napoleónico y su tradición escolar era muy distinta. Con la conclusión del Acta de Unión de 1800, Irlanda pasó a formar parte oficialmente del Reino Unido, circunstancia que no dejó de tener consecuencias para el sistema escolar, ya que el gobierno inglés y la Iglesia Protestante de Irlanda hicieron todo lo posible para acabar con el dominio del sistema escolar irlandés por parte de los sacerdotes católicos. De modo que en Irlanda no era posible preguntarse cómo podría el Estado reconstruir o reformar el sistema educativo, porque, hasta bien entrado el siglo XIX, el gobierno inglés se mantuvo inamovible en su posición, arraigada en la tradición liberal, de que la educación era ante todo tarea de los padres. En este sentido, el gobierno contaba con el apoyo de las autoridades locales, como los pastores eclesiásticos y la aristocracia. El principal objetivo era apartar el sistema educativo irlandés de la influencia de la Iglesia Católica, con lo que personas individuales tuvieron oportunidad

de establecer sus propias escuelas, que, evidentemente, debían ajustarse a los objetivos de la Iglesia Protestante. En lo que sigue hablaré del ejemplo de John Synge (1788-1845), hijo de un adinerado terrateniente de Roundwood (Wicklow) que había pasado temporadas en la escuela de Pestalozzi durante sus viajes por Europa después de graduarse en el Trinity College, y analizaré los motivos y los intereses por los que Synge intentó establecer a Pestalozzi y su método en Irlanda. Synge defendía un tipo de reforma del sistema educativo independiente por completo de los esfuerzos y el apoyo del Estado, y con la sola ayuda de agentes privados y/o la iglesia.

Al regresar a Irlanda, Synge fundó una escuela para los hijos de los aldeanos, y publicó varios libros con los que intentaba divulgar entre el público de habla inglesa las ideas y los materiales didácticos de Pestalozzi (Synge, 1815a, b; Williams, 1965, págs. 55 y ss). La escuela estuvo funcionando 30 años, y la difusión del método de Pestalozzi fue promovida significativamente por la Sociedad para la Promoción de la Educación de los Pobres de Irlanda (después llamada Kildare Place Society) (O'Connor, 2010, págs. 52-53). Así pues, el ejemplo irlandés, en lo que a los impulsores de la reforma escolar se refiere, muestra semejanzas tanto con Prusia como con Bergerac: en Irlanda, siguiendo la tradición educativa inglesa, fueron personas individuales o asociaciones privadas quienes llevaron a cabo las reformas, mientras que en Prusia, las mismas reformas se hicieron a iniciativa del Estado, y en Bergerac se quiso poner a los esfuerzos privados de modelo para transformar el sistema educativo estatal.

Poco después de su apertura, la escuela ya tenía sesenta alumnos: treinta niños y treinta niñas (SBaP IV, págs. 324-325). Synge hablaba de grandes éxitos en la enseñanza, y los visitantes se asombraban del rápido progreso de los alumnos en el aprendizaje. Es interesante considerar la historia que cuenta Synge para documentar su éxito. Elige como testigo a un noble inglés que había visitado su escuela dos años antes, y después convenció al maestro del pueblo para que fuera a su ciudad natal e implantar también el método Pestalozzi, un proyecto para el que Synge le había ayudado con materiales didácticos. Sin embargo, el amor que sentía por esta escuela experimental al parecer no era correspondido por las autoridades superiores. Los hijos de los padres estaban destinados a ser un día mayordomos y sirvientas, por lo que las autoridades creían que no convenía que supieran más que sus amos. Pero el maestro estaba tan convencido de los beneficios del nuevo método que decidió dejar su trabajo antes que abandonar el método docente. “Al poco tiempo los administradores de la escuela le advirtieron de que no era esa la forma de enseñar a los hijos de los pobres, porque, decían, estos niños serán un día los criados de nuestros hijos, y no podemos tolerar que los criados sepan más que sus amos. El maestro estaba tan seguro de la excelencia del sistema que decidió abandonar su puesto antes que renunciar a él” (SBaP V, pág. 646).

Synge reconocía que esta reacción de las autoridades revelaba el problema del método, o, mejor, el problema de ponerlo en práctica. Si se aplicaba como correspondía, cambiaría el orden social existente, algo que las clases dominantes hasta ese momento no iban a aceptar sin resistencia. “Por esta razón, mi querido amigo, se nos advierte constantemente de que no tengamos grandes esperanzas en que el mundo

vaya a aceptar en silencio un sistema como este, un método que no puede sino empezar a poner de manifiesto la propia ignorancia de esas clases” (ibid.). Así pues, si no se quería que se lo asociaría con un peligro para el orden social, el método solo podía estar destinado a los hijos de los nobles. En consecuencia, tampoco se utilizó para dar una educación elemental a la población rural, como en Prusia o Bergerac, sino más bien como un método de aprendizaje para las clases privilegiadas, con lo que abandonó los fines que Synge o su propia experiencia práctica habían fijado.

Sin embargo, incluso el propio Synge manifestó ciertas dudas sobre el método, reflejo del particular contexto religioso irlandés al que fue importado, muy distinto del de Europa continental. Las dudas de Synge se referían a la cuestión del pecado original y, con ello, a la de la corrupción fundamental de la humanidad, un estado que había que superar mediante la educación. Pestalozzi era sospechoso de negar el pecado original, una inexistencia que implicaría que las personas no tendrían que depender de la intercesión del Espíritu Santo. La resolución de esta cuestión era de suma importancia para Synge, porque determinaría si el método de Pestalozzi seguiría contando con el apoyo de personas influyentes de Irlanda. Por ello, pidió a Pestalozzi que le diera por escrito su opinión sobre ese asunto, una solicitud que, en última instancia, significaba que le diera garantía escrita de la naturaleza de su fe cristiana (ibid., pág. 647).

En una carta conservada solo en parte, Pestalozzi confirmaba escuetamente estos principios (PSB XI, págs. 189-190), pero fue en este punto también cuando Pestalozzi interrumpió su correspondencia. La razón puede estar perfectamente relacionada con el hecho de que Synge había hablado de Pestalozzi a dos ingleses, James Pierpont Greaves (1777-1842) y Charles Mayo (1792-1842), que pasaron a dirigir la “colonia inglesa” de Yverdon durante siete años. El primero trabajó de traductor de las obras de Pestalozzi, y el segundo fundó una escuela Pestalozzi en el sur de Inglaterra. El interés por Pestalozzi y su acogida habían pasado con ello de Irlanda a Inglaterra.

En general, Irlanda es el ejemplo de una persona de inclinaciones filantrópicas que, en la tradición de la nobleza inglesa, procura activamente el bienestar físico y psicológico de sus arrendatarios para mejorar la vida cotidiana de los desfavorecidos. Las agencias gubernamentales no son necesarias para estas actividades ni se inmiscuyen en estos asuntos, pero la cuestión de la orientación religiosa es fundamental, porque la Iglesia no quiere ser reemplazada por el Estado. En Nápoles la orientación religiosa de la persona también era importante, pero aquí la interpretación teológicamente “correcta” del pecado original demuestra ser el determinante decisivo para que el método Pestalozzi para la educación de los hijos sea considerado favorablemente. Además, la preocupación por el riesgo de un cambio societal introduce un punto completamente nuevo, inexistente en Prusia, Bergerac o Nápoles.

6. ¿Cuatro ejemplos y un solo patrón?

Estos ejemplos demuestran claramente los distintos patrones de acogida de Pestalozzi y su método, y los muy diversos intereses al respecto. Es evidente que el método de Pestalozzi no fue un instrumento de estandarización en el limitado sentido de ser un modelo único para la reforma educativa que se pudiera implementar universalmente, aunque con pequeñas modificaciones locales. No se puede hablar del método como vehículo de homogeneidad, y así lo demuestran no solo las muy distintas áreas de intereses especiales puestos en estas ideas, sino también la falta de claridad respecto a la naturaleza exacta de este “método”. Este consistía a la vez en el desarrollo estructurado de conocimientos y destrezas básicos, y en una actitud moral y ética que definía la educación como elemento de fundamental importancia de la sociedad humana.

No obstante, es evidente la existencia de paralelismos en la implementación del método en diversos sitios. El método Pestalozzi representaba una manera de reformar un sistema educativo existente y ponerlo bajo la custodia del Estado o de una organización religiosa distinta. De esta forma, el método también cumplía las expectativas de una sociedad que creía que los problemas específicos y las dificultades societales se podían solucionar con su “educacionalización”, es decir, definiéndolos en términos de educación. Como concepto difuso, el método se ajustaba bien a este propósito, porque las lagunas se podían llenar con todas las expectativas posibles. En este sentido, se puede entender el método como un elemento unificador, una unidad, sin embargo, que consistía principalmente en un proceso de educacionalización. Era, pues, una estandarización que operaba principalmente a nivel teórico. El propio hecho de que la escuela como organización se convirtiera en punto focal de interés, y que así sucediera en distintos contextos geográficos, culturales y políticos, se puede interpretar como el resultado de una cierta homogeneidad del discurso. Se extendió ampliamente la idea de que la educación y la enseñanza, que se repartían entre el gobierno, la Iglesia y los padres, eran fundamentales para el progreso y el desarrollo de la persona y de la sociedad. Como bien ilustra el caso de Irlanda, así ocurría incluso cuando el Estado no se consideraba responsable de las escuelas ni de la educación. Sin embargo, la historia y la cultura determinaban las ideas concretas que acompañaban a esa creencia, y el intento de implementar un concepto determinado en estos contextos tan distintos solo conseguía un éxito limitado en el ámbito de la práctica.

Otro elemento unificador era la gran importancia que se daba al fundador o la figura de referencia en ese contexto. En los cuatro casos expuestos se defendían reformas escolares utilizando el nombre “Pestalozzi” como marca de calidad, aunque los signos de calidad de los cuatro fueran muy distintos. Por lo tanto, podemos hablar de un caso de “acoplamiento flexible”. Las organizaciones desarrollan estrategias para conseguir de diversas formas una apariencia de estandarización sin tener que rechazar las tradiciones ni las peculiaridades locales. Formulado de forma breve y un tanto exagerada: la forma de estandarización que se puede deducir de estos ejemplos históricos solo es importante en el ámbito retórico; parece que la práctica real queda relativamente al margen.

Desde la perspectiva actual, también es interesante observar cómo Pestalozzi llegó a ser la “etiqueta” de este proceso de estandarización. Su nombre y su persona eran sinónimos de garantía de las prácticas educativas modernas, una percepción que aún perdura. Pestalozzi no inventó la escuela pública moderna, pero en los manuales actuales se le sigue reconociendo como tal, y a los estudiosos de la historia les ha sido muy difícil conseguir deconstruir estas convicciones establecidas (y, por ello, también queridas) sobre la formación del docente (véase Osterwalder, 1996).

Sin embargo, todo esto apunta también a un patrón más o menos típico en la retórica pedagógica. A las reformas y los cambios, para que sean aceptados en la política educativa, hay que darles eslóganes o nombres pegadizos (Horlacher, 2016b). Así ocurre tanto en los debates actuales sobre la estandarización (o su ausencia) del sistema educativo, como en las conclusiones de los estudios sobre la historia de la educación. Hay una tendencia a simplificar en exceso los hechos mediante unas determinadas atribuciones, lo cual, realmente, aumenta la posibilidad de enseñar y aprender el fenómeno, pero, por la consiguiente reducción de la complejidad, empobrece la verdad histórica. Por lo tanto, convendría aconsejar a los historiadores de la educación que estudiaran las ideas y los eslóganes con minuciosidad histórica y sacaran de ese estudio sus propias conclusiones independientes sobre la terminología educativa y los sistemas teóricos a los que va asociada. Solo así es posible generar empíricamente marcos interpretativos rigurosos que nos permitan percibir la historia no como una simple acumulación de información que, en el mejor de los casos, se pone en orden cronológico y causal, sino, mejor, como un fondo de datos empíricos que se pueden analizar continua y productivamente con nuevas preguntas. Solo así la investigación histórica puede llegar a ser algo más que la mera reconstrucción de historias, algo mejor que una colección de citas que corroboren nuestras creencias personales o ideológicas.

NOTAS

1. Para los apartados siguientes, véase Tröhler, 2014.
2. En 1798, el ministro Julius Eberhard von Massow (1750-1816) recibió el encargo de evaluar el sistema escolar público y proponer reformas, teniendo en cuenta que ahora las escuelas eran “instituciones del Estado” (Hinz, 1991, pág. 128). En su Plan preliminar para mejorar las escuelas, Massow señalaba que ante todo y sobre todo había que reducir la influencia de la Iglesia, porque solo así se podía establecer una enseñanza que atendiera las necesidades de la vida práctica cotidiana. En consecuencia, promovió un programa y un sistema organizado para la formación docente que se iban a centrar en el maestro no como representante de una institución religiosa, sino como educador profesional. La falta de financiación y el inicio de las batallas militares con Napoleón malograron ese plan, pero todos los materiales de Massow fueron traspasados a su sucesor, Wilhelm von Humboldt (ibid., pág. 129).

3. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) publicó en el periódico Irene un artículo sobre el libro de Pestalozzi *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), en el que incluía sus impresiones de una visita que en 1799 había hecho a Burgdorf (Herbart, 1802).

4. En 1803, el ministro de Estado Otto Karl Friedrich von Voss (1755-1823) envió a Jeziorowski, rector del seminario del sur de Prusia, a Pestalozzi para que se formara con él. A su regreso, von Voss aprobó la introducción del método Pestalozzi en las provincias de su jurisdicción. Sin embargo, el rey Federico Guillermo III (1770-1840) rechazó de inmediato la introducción generalizada de los sistemas de Pestalozzi, y los limitó a los seminarios. Es posible que tal rechazo fuera debido al hecho de que el rey primero quería someter el método Pestalozzi a un análisis más detallado, un examen que se retrasó debido a la muerte repentina de la persona encargada de hacerlo, Friedrich Gedike (1754-1803). En 1804, Karl Heinrich Gottfried Witte (1767-1845) viajó a Burgdorf por iniciativa y en beneficio propios, y publicó un informe positivo al respecto, pero también se propuso viajar de nuevo a Suiza con un futuro maestro para estudiar mejor y con más tiempo el método (Hinz 1991, pág. 154). Al mismo tiempo, en Prusia los adversarios de Pestalozzi también se manifestaron, y en la prensa y diversas publicaciones se generó un intenso debate sobre la utilidad y los beneficios del método Pestalozzi.

5. Lo importante en la formación de los jóvenes “no es solo educar sus mentes”, sino “que su corazón esté también totalmente formado para la profesión docente, que esté plenamente imbuido del vivo sentimiento de la santidad de esta vocación: porque en nuestros tiempos se olvida con demasiada frecuencia... tal elevada idea de esta profesión, de la que se piensa que solo tiene que ver con el saber y el conocimiento, y por ello se confunde precisamente ese elemento de mi método que le da un valor fundamental, es decir, su impacto en el espíritu”. Los estudiantes deben poseer “pureza y sencillez de corazón”, y, “en medio de la ardua tarea de ajustarse a los sistemas y los libros, siempre ha de estar presente la sensibilidad natural, el bon sens, y en última instancia, mantener una perspectiva sencilla mucho más cercana a la vida corriente de la ciudadanía que a las personas formadas en academias y universidades, y mostrar siempre una actitud llena de amor y buena voluntad que no esté muy alejada del sufrimiento ni la dicha del gozoso amor de los niños, ni de la alegría por su suerte” (PSB VI, págs. 98-99).

6. El gobierno decidió que Johann Wilhelm Preuss (1790-1867), Peter Friedrich Theodor Kawerau (1789-1844) y Johann Wilhelm Mathias Henning (1783-1868) fueran tres años a Yverdon a formarse “para el sistema escolar de la nación”, como decía el rey prusiano en una carta dirigida al ministro de Estado Friedrich Ferdinand Alexander von Dohna (1771-1831) fechada el 13 de febrero de 1809 (SBaP II, pág. 652). Henning, procedente de Pomerania Occidental, ya había trabajado más de dos años como profesor de Religión en un centro privado de Basilea, y el gobierno prusiano le pidió que fuera a estudiar a Yverdon, en cambio, Preuss y Kawerau fueron enviados directamente a Yverdon al finalizar sus estudios.

7. La correspondencia entre los estudiantes prusianos y Pestalozzi se interrumpe poco después del regreso de estos a su país, un hecho que no deja de ser sorprendente. La

mayoría de los estudiantes escriben unas cuantas cartas cuando llegan a su puesto de trabajo, en las que a menudo se quejan de las pocas o nulas noticias de Yverdon, pero interrumpen el contacto muy pronto. Unos pocos aprovechan la ocasión de suscribirse a la edición Cotta de 1817 para recordar a Pestalozzi que siguen vivos, en una carta más o menos atenta, y normalmente con muy pocos detalles concretos sobre su trabajo. Hablan mucho más de la familia, se quejan de la lentitud de la suscripción, que normalmente atribuyen a la difícil situación económica, y mandan recuerdos a sus antiguos amigos y conocidos (véase SBaP IV, págs. 646-655).

8. Hay que avivar “las chispas del alma y el espíritu que aún estén dormidas, para que salten a tu alrededor hasta que encuentren las más íntimas profundidades, y te encuentres y te reconozcas”. “Cuando alcances esta entrega pedagógica, desaparecerá de ti el enseñar sin más motivo que enseñar. Verás la enseñanza en las conexiones internas con sus partes necesarias, en relación recíproca entre el Uno y los demás, y conseguirás de nuevo que cada parte individual incida en la fuerza total que se llama la persona, y la irradiación de la fuerza primigenia del mundo, que se llama divinidad” (Süvern, citado en Dejung, 1944, págs. 9-10).

9. Los Ideólogos partían de la premisa de que todo conocimiento humano se asienta en las percepciones sensoriales y las observaciones empíricas, sobre uno mismo y sobre el entorno, y, por ello, las ideas son también producto de la percepción sensorial. Vinculados a las doctrinas de Condillac y Locke, y mediante “el análisis de la organización fisiológica y psicológica de los seres humanos y el análisis de los contenidos de sus ideas”, pretendían “inferir reglas prácticas para la educación, la moralidad, el derecho y la política” (Düggelin, 198, pág. 13).

10. A la muerte de su padre en 1830, el joven Barraud pasó a dirigir la escuela, llamada ahora Pensionat Barraud.

11. También Maine de Biran citaba estos exámenes en su carta al editor de Publiciste publicada el 25 de abril de 1808, como ejemplo positivo de la eficacia del método Pestalozzi (Maine de Biran, 1996a, págs. 563-564).

12. De una carta de Stapfer a Pestalozzi, se puede deducir, cuando menos indirectamente, que el propio Pestalozzi, al cabo de solo dos años de su fundación, no se sentía satisfecho con la escuela de Bergerac: “El público francés no reconoce aún en este momento el estado de las cosas; ni siquiera quienes han estado en Yverdon y no pueden negar su sorpresa ante sus resultados han podido descorrer este velo, y solo ven el método como un nuevo currículo elemental para la aritmética y la evaluación... Tenía puestas muchas esperanzas en Maine-Biran, hombre de inteligencia nada común, y que, con sus importantes escritos filosóficos, demostró ser persona reflexiva, que había entendido mejor el método y supo ver la forma de implantarlo en Bergerac. Pero lo que me habéis contado ha acabado por completo con mis esperanzas” (SPaB II, págs. 720-721).

13. Además de la Reina, que contribuyó a la creación de dos centros para niñas, el Rey intervino oficialmente en la reorganización del sistema educativo con el fin de liberar

a las escuelas de la soberanía de la Iglesia y organizarlas de nuevo como instituciones del Estado. Además, personas individuales participaron también activamente en la mejora de la enseñanza y la educación. Meier, médico nacido en el Reino de Baden y residente en Nápoles, se dirigió a Hoffman para pedirle que apoyara esos esfuerzos reales para la creación de una institución. Pero Pestalozzi y su método también habían sido divulgados en Nápoles con los trabajos de Céleste Meuricoffre-Coltellini (1760-1828). Meuricoffre-Coltellini era la viuda de un banquero napolitano que tuvo a su hijo Georges (1795-1858) tres años en Yverdon. El contacto entre la familia Meuricoffre y Pestalozzi se estableció a través de un prestigioso primo suizo que ejercía de médico municipal en Payerne, ciudad próxima a Yverdon.*

Fuentes

- Ewald, Johann Ludwig (1805). *Geist der Pestalozzischen Bildungsmethode, nach Urkunden und eigener Ansicht*. Bremen: Seyffert.
- Gruner, Anton (1804). *Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt*. Hamburg: Friedrich Perthes.
- Henning, Johann Wilhelm Mathias (1944). “Über Heinrich Pestalozzi, seine Erziehungs-Anstalten und Schriften (1830).” In *Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer*, edited by Emanuel Dejung, 7-44. Zürich: Rascher.
- Herbart, Johann Friedrich (1802). „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.“ In *Monatsschrift ‚Irene‘, Band 1*, herausgegeben von Gerhard Anton von Halem, 15-51. Berlin, Germany: Unger’s Journalhandlung.
- Maine de Biran, François-Pierre-Gonthier (1982a). “Plan d’Organisation du Collège de Bergerac (1807).” In *Œuvres Complètes, vol. 5*, edited by Pierre Tisserand, 219-24. Genève, Switzerland, and Paris, France: Slatkine.
- Maine de Biran, François-Pierre-Gonthier (1982b). “Note sur l’Instruction de Pestalozzi (1807).” In *Œuvres Complètes, vol. 5*, edited by Pierre Tisserand, 224-31. Genève, Switzerland, and Paris, France: Slatkine.
- Maine de Biran, François-Pierre-Gonthier (1996a). “Maine de Biran au journal Le Publiciste, autour du 25. avril 1808.” In *Œuvres, vol. 13.3: Correspondance philosophique 1805-1824*, edited by André Robinet, & Nelly Bruyère, 563-64. Paris: Vrin.
- Maine de Biran, François-Pierre-Gonthier (1996b). “Lettre de Maine de Biran à J.-M. Degérando, 12. juin 1815.” In *Œuvres, vol. 13.3: Correspondance philosophique 1805-1824*, edited by André Robinet, & Nelly Bruyère, 712-14, Paris: Vrin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (= PSB I-XIV). *Sämtliche Briefe, 14 vols*, Berlin: De Gruyter, and Zürich: Orell Füssli/nzz, 1946-1996.

- Pestalozzi, Johann Heinrich (= SBaP I-VI). *Sämtliche Briefe an Pestalozzi*, 6 vols, Zürich: nzz, 2009-2014.
- Synge, John (1815a). *A biographical sketch of the struggles of Pestalozzi, to establish his system of education*, Dublin: [s.n.].
- Synge, John (1815b). *A sketch of Pestalozzi's intuitive system of calculation*, Dublin: [s.n.].
- Tobler, Gustav (1905). "Aus dem Leben eines Pestalozzianers." In *Festgabe zur LX. Jahresversammlung der Allgemeinen Geschichtsforschenden Gesellschaft der Schweiz*, edited by Historischer Verein des Kantons Bern, 159-238. Bern, Switzerland: Gustav Grunau.
- Türk, Wilhelm von (1806). *Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode*. Leipzig, Germany: Heinrich Gräff.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, UK: Verso.
- Bütikofer, Anna (2006). *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems der Helvetischen Republik*. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Caluori, Barbara, Horlacher, Rebekka, & Tröhler, Daniel (2012). "Publizieren als Netzwerkstrategie: Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta." *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2012): 877-97.
- Caluori, Barbara, & Horlacher, Rebekka (in preparation). „Bildungsreform als Frage nach der ‚richtigen‘ Methode. Das Beispiel des Kantons Neuenburg im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts.“ In *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte [working title]*, edited by Wilfried Göttlicher, Jörg Link, & Eva Matthes. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Dahn, Nathalie, & Boser, Lukas (2015). „Learning to See the Nation-State. History, Geography and Public Schooling in Late 19th-Century Switzerland.“ *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5(2015): 41-56.
- Düggelin, Regula (1998). *Die Gründung der ersten französischen Pestalozzi-Schule in ihrem historischen Kontext*. Unveröffentlichte Lizentiats-Arbeit Universität Basel.
- Foucault, Michel (1981). "Omnes et singulatim: Towards a Criticism of 'Political Reason'." In *The Tanner Lectures on Human Values II*, edited by Sterling McMurrin, 225-54. Salt Lake City: University of Utah Press.

- Grab, Alexander (2015). "Public Schools in Napoleonic Italy (1802-1814)." *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5(2015): 182-99.
- Harp, Stephen L. (1998). *Learning to be Loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine 1850-1940*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.
- Hinz, Renate (1991). *Pestalozzi und Preussen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preussischen Reformzeit (1806/07-1812/13)*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Horlacher, Rebekka (2004). "Bildung - A Construction of a History of Philosophy of Education." *Studies in Philosophy and Education* 23(2004): 409-26.
- Horlacher, Rebekka (2006). "„Methode’ als Zauberwort für Schulentwicklung: die Wahrnehmung Pestalozzis im philosophischen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs des beginnenden 19. Jahrhunderts, aufgearbeitet anhand dreier ausgewählter Beispiel." *Paedagogica Historica* 42(2006), No. 6: 751-68.
- Horlacher, Rebekka (2011). „'Best Practice' Around 1800. Johan Heinrich Pestalozzi's Educational Enterprise in Switzerland and the Establishment of Private Pestalozzi Schools Abroad." *Encounters on Education* 12(2011): 3-17.
- Horlacher, Rebekka (2012a). "Schule als Ort politischer Bildung." *Politik - Pädagogik - Wissenschaft*, edited by Carla Aubry, Michael Geiss, Veronika Magyar, & Damian Miller, 253-67. Weinheim: Beltz.
- Horlacher, Rebekka (2012b). "Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798-1803)." In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 17(2012): 95-109.
- Horlacher, Rebekka (2015). *Bildung la formación*. Barcelona, Spain: Octaedro.
- Horlacher, Rebekka (2016a). „Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar Muttenz." In *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*, edited by Andreas Hoffmann-Ocon, & Rebekka Horlacher, 35-54. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Horlacher, Rebekka (2016b). „The Quest for Heroes." In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by Michael Peters. Dordrecht, The Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_6-1.
- O'Connor, Maura (2010). *The Development of Infant Education in Ireland, 1838-1948*. Bern: Peter Lang.

- Osterwalder, Fritz (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult*, Weinheim, Germany: Beltz.
- Tosato-Rigo, Danièle (2012). „Political catechisms and nation-state building in revolutionary Switzerland (around 1800).“ *Bildungsgeschichte* 2(2012): 162-75.
- Tröhler, Daniel (2002). “‘Methode’ um 1800. Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis.” In *Der historische Kontext zu Pestalozzis ‘Methode’. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*, edited by Daniel Tröhler, Simone Zurbuchen, and Jürgen Oelkers, 9-30, Bern, Switzerland: Haupt.
- Tröhler, Daniel (2003). “Auswirkungen Pestalozzis auf das Schulbuch.” in *Didaktische Innovationen im Schulbuch*, edited by Eva Matthes, 33-52. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Tröhler, Daniel (2006). „Pestalozzis pädagogische ‚Klassiker‘ und die deutschsprachige Pädagogik. Anmerkungen zu Pestalozzis *Abendstunde eines Einsiedlers* und *Stanser Brief*.“ In *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke, Studienausgabe, Band 2: Abendstunde eines Einsiedlers / Stanser Brief*, 7-31. Zürich, Switzerland: Pestalozzianum.
- Tröhler, Daniel (2008). “The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education.” In *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, edited by Paul Smeyers and Marc Depaepe, 31-46. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tröhler, Daniel (2014). *Pestalozzi y la educationalización del mundo*. Barcelona, Spain: Octaedro.
- Tröhler, Daniel (2015). „Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo xix: los casos de Luxemburgo y Zúrich.“ In *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, edited by Daniel Tröhler, & Thomas Lenz (39-57). Barcelona, Spain: Octaedro.
- Tröhler, Daniel (2016). „Curriculum History, or the Educational Construction of Europe in the Long 19th Century.“ *European Educational Research Journal* 15(2016): 279-97.
- Tröhler, Daniel, Popkewitz, Thomas S., & Labaree, David F. (2011). „Introduction. Children, Citizens, and Promised Lands: Comparative History of Political Cultures and Schooling in the Long 19th Century.“ In *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*, edited by Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz, & David F. Labaree, David F., 1-30. New York, NY: Routledge.

Williams, P. Clive (1965). *Pestalozzi John. A study of the life and educational work of John Synge with special reference to the introduction and development of pestalozzian idea in Ireland and England*. Ph.D. University of Dublin.