

En este tomo tercero de la obra del profesor BOWEN se estudia la educación en el Occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo.

La educación en el mundo moderno se ha caracterizado por la creciente politización del conflicto permanente entre tradición e innovación. Ambas posturas están ahora polarizadas: de un lado, los programas conservadores de las mayorías dominantes; del otro, los puntos de vista de las minorías creativas. Las ideas progresistas, formuladas por primera vez durante la reforma y la ilustración por Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Herbart entre otros —y promovidas durante los siglos XIX y XX por reformistas entusiastas como Froebel, Owen, Montessori y Dewey bajo las formas de utilitarismo, utopismo y socialismo—, encontraron siempre la oposición del orden establecido. Es más, durante el siglo XIX la oposición conservadora a las reformas se vio ampliamente reforzada por la burguesía industrial que trató de conservar sus privilegios colaborando con gobiernos e iglesias reaccionarios.

Como no podía ser menos, la intransigencia conservadora radicalizó aún más las posturas de los reformistas. La tensión política resultante está exacerbada ahora por el paro, la depresión económica, los problemas del medio ambiente, y el creciente poder político de determinadas organizaciones internacionales. Hoy, más que nunca, urge replantearse las cuestiones referentes a la naturaleza, objetivos y práctica de la educación.

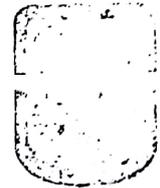
Diseño de la sobrecubierta: A. TISSÉ

JAMES BOWEN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL

TOMO TERCERO
EL OCCIDENTE MODERNO
EUROPA Y EL NUEVO MUNDO
Siglos XVII-XX

UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA	
BIBLIOTECA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
REG. INV.	4-57531
Fecha	04-04-89
Dest.	P.C.O. A 1.109,36



BARCELONA
EDITORIAL HERDER
1985

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

naturaleza del hombre. Esto nos abre la perspectiva de una raza humana más feliz en el futuro».

En esto nos vemos obligados a observar una nueva concepción en el pensamiento educativo, latente ya en autores anteriores pero llevada a una expresión nada ambigua por Kant: la perfectibilidad del hombre a través de sus propios esfuerzos. No hay la menor insinuación de asistencialismo clerical; Kant no mostró ningún interés por la religión en la educación y, siguiendo el enfoque deista de sus contemporáneos ilustrados, veía la religión como «la ley en nosotros y la medida en que da importancia a un Legislador y a un Juez existente por encima de nosotros. Es la moral aplicada al conocimiento de Dios»²⁹. Dios es relegado a un papel remoto y le da una expresión más plena en su muy censurada obra de 1793, *La religión dentro de los límites de la mera razón*, de suerte que sólo el hombre lleva la carga de su propio perfeccionamiento.

Consideraciones prácticas sobre la educación

Pero Kant no era un teórico poco práctico; a pesar de lo que ahora podría parecer un utópico idealismo, reconocía que sus teorías, subyacentes en *Sobre la educación*, requerirían un esfuerzo considerable en la aplicación e incluso en la experimentación; además, no está claro si Kant esperaba una realización completa y literal de sus proyecciones. En realidad, según su propia filosofía, la utopía es irrealizable puesto que debe descansar en un mundo determinado, y es posible, según el temor de sus lecturas, que, como Platón en la *República*, proyectase sólo un ideal al que debíamos apuntar. Desde luego, Kant no se hacía ilusiones de que su teoría de la educación fuese en modo alguno completa; por el contrario, resaló en varias ocasiones que tanto la teoría como la práctica eran muy deficientes en su tiempo. «La perspectiva de una teoría de la educación», declaró, «es un ideal glorioso, y poco importa que no seamos capaces de llevarla a la realidad inmediatamente»³¹. Y aquí desarrolló lo que se convertiría en una gran preocupación de los teóricos alemanes de la educación posteriores a él, la de convertir el arte de la enseñanza (en su mejor sentido) en un procedimiento plenamente científico:

Consideraciones prácticas sobre la educación

fico: «el mecanicismo de la educación», afirmaba, «debe ser cambiado y convertido en ciencia»³². Dada la necesidad de una ciencia de la educación, se desprende necesariamente que

...hay que establecer primero escuelas experimentales antes de que podamos establecer escuelas normales (colegios de maestros). La educación y la instrucción no deben ser simplemente mecánicas; deben estar basadas en principios fijos; aunque, al mismo tiempo, la educación no debe llevarse a cabo simplemente mediante el razonamiento, sino que debe ser, en cierto sentido, mecánica»³³.

Por «mecánica» se refiere a procedimientos predecibles y estables, como los que había desarrollado ya la ciencia. Y es interesante observar aquí que Kant recomendase no la razón sola como guía para una acción adecuada, sino también el experimento, porque «la experiencia nos enseña que los resultados de un experimento son a menudo completamente diferentes de lo que esperábamos». Al decir esto mostraba la flexibilidad de su filosofía, que permitía la interacción entre los mundos de los fenómenos y de los noúmenos.

Se afirmaba también la institución de la escuela; a Kant no le gustaba la enseñanza mediante preceptor, puesto que era un sistema que no ayudaba a cultivar las responsabilidades morales, a pesar de la teoría de Rousseau en el *Emilio*. Kant promovió consistentemente el *Philanthropinum* como modelo, señalando en *Sobre la educación* que había dado un ejemplo que había estimulado «muchos intentos de este tipo para (educar de manera similar) a los niños en otras instituciones»³⁴. Ya en 1776 ensalzaba sus virtudes en la respuesta a una petición de consejo de su amigo íntimo, el comerciante inglés residente en Königsberg, Robert Mocherby, sobre una buena escuela progresista para su hijo de seis años³⁵. Dio un apoyo aún mayor en un artículo que publicó en el periódico de Königsberg, el 27 de marzo de 1777, titulado «Al público en general» que solicitaba suscripciones para el sostenimiento del *Philanthropinum*³⁶. En esta carta Kant manifestaba que esta institución difería de todos los otros establecimientos educativos de Europa, los cuales, aunque bienintencionados, están «estropeados desde el principio»

32. *Ibid.*, I, 14, p. 14.

33. *Ibid.*, I, 29, p. 21.

34. *Ibid.*, III, 59, p. 60.

35. Kasir, *Carta a C. H. Wulke*, 28 de marzo de 1776, en *Kant, Philosophical Correspondence 1759-99*, ed. y trad. inglesa de A. Zverev (1967), p. 83-85.

36. Recogido en *Buchstein*, o. c., p. 242-243.

29. *Ibid.*, I, 7, p. 7.
30. *Ibid.*, VI, 155, p. 111.
31. *Ibid.*, I, 8, p. 8.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

pio... porque todo en ellos funciona en contraposición a la naturaleza». Seguía su propio argumento pedagógico en cuanto a la instrucción y a la formación del carácter, con la expresa observación de que «es inútil esperar que esta salvación de la raza humana venga de una mejora gradual de las escuelas. Éstas deben ser creadas de nuevo si se quiere que salga algo bueno de ellas»³⁷.

En el momento de la publicación de *Sobre la educación*, en 1803, un año antes de su muerte, Kant se había convertido en el filósofo de más prestigio de Europa y se había establecido una tradición revitalizada del idealismo metafísico que iba a dominar el siglo XIX. En realidad, toda la filosofía posterior a Kant sigue o rechaza conscientemente su posición; no existe la indiferencia. En educación su influencia fue profunda, especialmente en Alemania. El interés de Kant por la moral y la virtud como objetivo primordial de la educación dominó casi toda la teoría siguiente, aunque no se manifestó de igual manera en la práctica. A partir de entonces todos los teóricos serios siguieron sus directrices en la búsqueda de modelos de la naturaleza humana, en especial en la estructura de la mente y el modo en que ésta ordena nuestras percepciones. Se ocuparon de las dos áreas de la educación intelectual y moral, y de cómo éstas podían razonablemente constituir el tema de una ciencia de la educación. Ésta, de hecho, fue la labor de toda la vida de un sucesor de su cátedra de lógica y metafísica de Königsberg, Johann Friedrich Herbart, cuyas ideas influirían poderosamente en el resto del siglo XIX. La otra importante contribución a los fundamentos teóricos de la nueva educación socialmente responsable y esperanzadoramente regeneradora provino del suizo alemán Heinrich Pestalozzi.

Continuidad orgánica y realización espiritual: la contribución de Pestalozzi

El pensamiento de Pestalozzi: hombre y naturaleza

A lo largo de toda la revolución francesa y de la posterior era napoleónica, Pestalozzi fue considerado por muchos pensadores avanzados como la esperanza educativa de la era revolucionaria; sus escuelas atrajeron a reformadores, teóricos y administradores educativos de toda Eu-

³⁷ *Ibid.*, p. 242a.

El pensamiento de Pestalozzi

ropa; mientras Napoleón se negaba significativamente a aceptar su consejo, el zar Alejandro I (r. 1801-25) le concedió una audiencia para ver si sus ideas podían ser utilizadas en Rusia. Su labor atrajo al joven Herbart, que llegó a estudiar sus métodos y a desarrollarlos, a su vez, en el único sistema rival de Europa. Pestalozzi trabajaba en la misma época que Kant, aunque era de una generación más joven, y quedó profundamente influido por las teorías de Kant. Pero no era un seguidor ciego; de hecho difería de Kant e incluso afirmaba su propia independencia intelectual (aunque las pruebas no apoyen plenamente su pretensión). La principal diferencia de Pestalozzi con respecto a Kant está en que construyó su teoría a partir de la experiencia directa, enseñando a niños en la escuela, generalmente en circunstancias desfavorables.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nació en Zurich, hijo de un pastor protestante. Fue educado en la escuela abacial local y en 1757 entró en la *Schola Carolina* de gramática latina, pasando en 1763 al *Collegium humanitatis* de la universidad, donde se vio envuelto en el movimiento reformador social de la independencia suiza que era una manifestación del talante revolucionario que dominaba en toda Europa. Suiza era en aquellos momentos una disgregada confederación de trece cantones de habla alemana que se había liberado del sacro imperio romano en el siglo XIV, y estaban entonces dominados por ricas oligarquías burguesas. En 1762 Pestalozzi ingresó en la *Helvetische Gesellschaft zu Gerwe*, la Sociedad patriótica radical, y, debido a conflictos con las autoridades como consecuencia de su activismo político, dejó la universidad de Zurich sin el título. Sin embargo, odiaba la educación formal y verbal que había recibido, y esto lo convirtió en enemigo para toda la vida de lo que describía como «maestros de escuela, duros y parciales» con sus «mil artes para hacer juegos malabares con las palabras», «este método artificial de enseñar»³⁸.

En este período (1763-66) había leído a Rousseau y se había sumergido en el nuevo espíritu de la filosofía de la naturaleza estimulado por éste. En el centro de este nuevo movimiento había un interés por la imaginación, una facultad que no entraba de manera clara en la taxonomía de Bacon-Locke. Estos empiristas habían identificado el juicio, la razón, la memoria y la percepción sensorial como facultades que proporcionan conocimiento. Pero, ¿qué pasa con la imaginación? También formaba

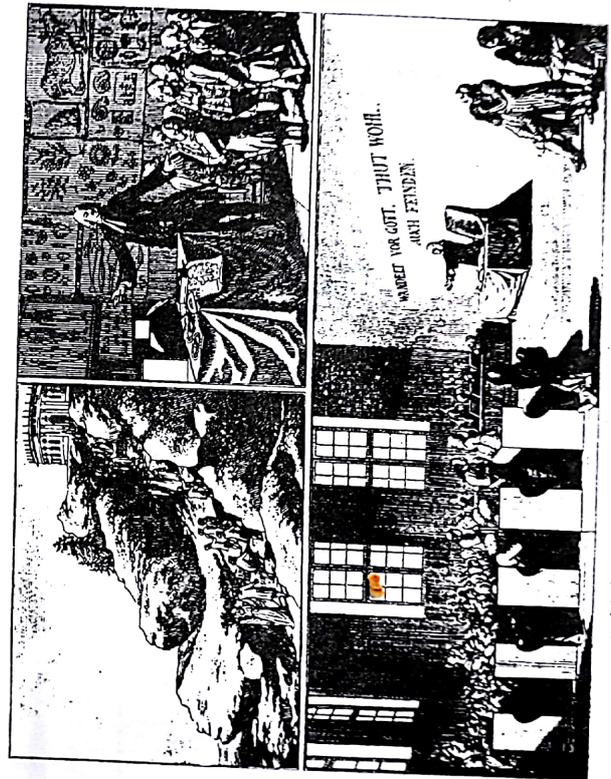
³⁸ PESTALOZZI, *Vigilia de un solitario* (1780), trad. inglesa de R. Ulrich, *Three Thousand Years of Educational Wisdom* (1954), p. 482.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

parte de la herencia aristotélica que hacia referencia al poder de la mente de construir imágenes o representaciones mentales de la realidad, como parte esencial del conocimiento. En el esquema empirico las facultades estaban relacionadas en cuanto al contenido en el sentido de que el juicio y la razón, por ejemplo, eran considerados adecuados a la filosofía y a las matemáticas, la memoria a la historia y la percepción sensorial a la geografía. Otras materias eran introducidas a la fuerza en estas categorías; como sea que la poesía era la única que podía ser vinculada a la imaginación, se dejaba esta facultad de lado como caprichosa y carente de valor intelectual. Sin embargo, el nuevo movimiento romántico veía que un análisis empirico violentaba la integridad orgánica del mundo, y empezaba a proponer una contrafilosofía en la que el mundo era considerado como una unidad, con el hombre como parte integral. De modo que la idea medieval del hombre fuera de la naturaleza, del mundo como algo que había que conquistar, sobre el que se había de triunfar, que los empiristas habían heredado, se encontraba con la oposición de la idea rousseauiana de un mundo holístico en el que la comprensión empíricamente fragmentada podía ser restablecida hasta llegar a una unidad completa mediante el poder de la imaginación. Esta concepción del mundo sería más tarde sucintamente descrita con el neologismo de Haeckel -ecología- (*Ökologie*) que, con el tiempo, generaría el concepto de ecosistema. Pestalozzi pronto simpatizó con esta idea, y desde este punto de vista hay que interpretar su labor.

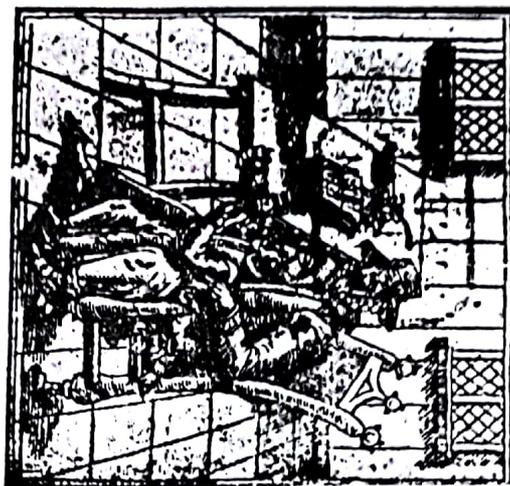
Así, pues, al abandonar la universidad y con la intención de entrar en comunión con la naturaleza, fue a vivir en 1767 al pueblo de Birr, cerca de Berna, donde construyó su propia casa en una pequeña propiedad a la que llamó Neuhol (nueva granja). En 1769 se casó; al año siguiente nació su hijo Jean-Jacques, y Pestalozzi intentó educarlo según los principios del *Emilio*. Un alumno posterior de Pestalozzi, el barón Roger de Guimps, diría que Pestalozzi escribió en su diario en 1774 que la finalidad era -enseñarle desde la naturaleza de las mismas cosas... no mediante palabras. Dejar que por sí mismo vea, oiga, encuentre, tropiece, se levante y se equivoque... Déjale que haga lo que pueda hacer por sí mismo... la naturaleza enseña mejor que los hombres³⁹. Al mismo tiempo, sin embargo, Pestalozzi estaba preocupado por la situación de los pobres rurales que, debido a su inadecuación económica, estaban poco mejor que los siervos. Por aquel tiempo se dio cuenta de

39. ROGER DE GUIMPS, *Pestalozzi: His Life and Work* (reimp. 1892), p. 5.



8. Lámina A.11 de *Das Elementare Werk* (1776-1772) de Basedow, donde se muestra el laboratorio de la escuela de Dessau.

9. Maestro y alumno con la cartilla, 1622



13



A
In Adam's Fall,
We sinned all.
B
Thy life to mend,
This Book attend.
C
The Cat doth play,
And alter slay.
D
A Dog will bite,
A thier at night.
E
An Eagle's flight
Is out of sight.
F
The idle Fool,
Is whipped at school.

An Alphabet of Lessons for Yench.

A WISE son maketh a glad father, but a foolish son is the grief of his mother.
BETTER is a little, with the fear of the Lord, than great treasure, and trouble therewith.
COME unto Christ, all ye who labour and are heavy laden, and he will give rest to your soul.
DO not the abominable thing which I hate, saith the Lord.

10. Grabado en madera del New England Primer de 1692

que, si se quería que la educación cultivase lo mejor del hombre, ésta debía primero crear una independencia económica y habilidades profesionales utilizables. Siguió afirmando en la ancianidad la necesidad del interés por todas las personas, y especialmente por los pobres y desvalidos, reconociendo en cada persona que «por baja que sea su condición terrena, nos encontramos en este caso también con un miembro de nuestra raza, sujeto a las mismas sensaciones de alegría y aflicción internas, nacido con las mismas facultades, con el mismo destino, con las mismas esperanzas de una vida de inmortalidad»⁴⁰. Abrió, pues, Neuhof a los huérfanos al cuidado del Estado, y en 1774 llegaron unos cuantos niños; en 1776 tenía veintidós, en 1778 sumaban treinta y siete. Procuraba proporcionar una educación apropiada a niños trabajadores, les enseñaba a leer, a escribir y a hacer cuentas, y además los niños hacían trabajos de granja y las niñas trabajos de casa. Sin embargo, al no recibir ningún apoyo filantrópico, Pestalozzi se vio contra su voluntad obligado a devolver a los niños a la oficina estatal y a cerrar Neuhof.

Educación según la naturaleza: • Leonardo y Gervuldis •

Al mismo tiempo, estaba empezando a trasladar al papel sus ideas y comenzó las primeras obras que en el transcurso de los siguientes cuarenta y tantos años iban a convertirse en un vasto conjunto de escritos en diversos géneros literarios —ensayos, artículos para periódicos, novelas, manuales de instrucción, diarios, anécdotas— hasta que, al término de su vida, dejó material suficiente para ser publicado en sus *Sämtliche Werke* en veintiséis volúmenes. En 1780 salió a la luz su primera obra importante, una colección de aforismos para ser meditados, titulada *Vigilia de un solitario*, que contiene las ideas esenciales de su enfoque educativo. Leemos aquí que «el hombre, llevado por sus necesidades, no puede encontrar el camino a la verdad más que en su propia naturaleza... la obediencia a la propia naturaleza» lo es todo⁴¹. Al año siguiente estos pensamientos fueron ampliados en una novela didáctica sobre las penalidades de los aldeanos pobres, bajo el dominio de terratenientes poco escrupulosos, titulada *Leonhard und Gervuldis*. El argu-

40. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil dirigidas a J.P. Greuter* (reimp. 1898), carta xxviii, 25 de abril de 1819; todas las citas son de la reimpresión inglesa de 1898; esta cita, p. 166.

41. Trad. de Ulich, o.c., p. 481.

mento no es más que un sencillo mecanismo para contener la parábola: Leonardo, el granjero arrendatario, se ha arruinado y ha caído en la degradación alcohólica debido a sus deudas; su indómita esposa Gerrutdis sigue luchando y, gracias a su coraje y a sus honradas convicciones, consigue rehabilitar a su esposo y proporcionar a su familia una educación que lleva a la autosuficiencia profesional y económica. A través de este proceso, Gerrutdis hace ver cómo la madre buena puede convertir el hogar, como se afirmaba en la *Vigilia*, en la «base de una educación pura y natural de la humanidad».⁴²

La laboriosidad, la frugalidad y la perseverancia forman el centro de las acciones de Gerrutdis, que tiene en todo un doble motivo: hacer que cada actividad sea positivamente educativa y que los hijos se den cuenta de que hay un propósito ético digno en todas sus acciones. Así:

Mientras estaban hilando y cosiendo les enseñaba a contar y escribir en cifras, ya que consideraba la aritmética como la base de todo el orden intelectual. Su método consistía en dejar que los niños contasen sus hilos o puntos tanto hacia delante como hacia atrás, y que sumasen y restasen, multiplicasen y dividiesen el resultado por diferentes números. Los niños rivalizaban entre sí en este juego, intentando ver quien era más rápido y certero en el ejercicio. Cuando estaban cansados, se ponían a cantar, y por la noche y por la mañana Gerrutdis rezaba con ellos.⁴³

Estas actividades se llevaban a cabo a lo largo de todo el día, y cada acción tenía su componente moral. El libro fue un éxito instantáneo al ser publicado en 1781. Se hicieron nuevas ediciones en 1783, 1785 y 1787, y extendió por toda Europa el nombre de este nuevo educador que se atenia al orden natural.

En el periodo de casi veinte años que va desde 1779 (cuando fracasó el experimento de Neuhol en educación para los pobres) hasta 1798, Pestalozzi se dedicó completamente a escribir y produjo algunas de sus obras más tristes, en especial la pesimista *Investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo de la raza humana* (1797), que salió al término de su periodo de frustraciones. A lo largo de estas dos décadas ocurrieron muchas cosas de interés para cualquier reformador social, en particular el torrente de revoluciones populares, muchas de las cuales fueron aplastadas por gobiernos reaccionarios. Incluso la revolución

francesa de 1789, tan prometedora al principio, degeneró en el extremista terror jacobino de 1793, aunque en 1795 el Directorio de la clase media se hizo cargo del poder con uno de sus nuevos generales, Napoleón Bonaparte, al mando de lo que se convertiría en el frente principal, en Italia, contra la coalición de Gran Bretaña, Austria y Prusia. El ejército de Napoleón derrotó a la coalición en la Italia septentrional, y, en consecuencia, gran parte de la Europa que tenía fronteras con Francia, incluidos los cantones suizos, cayeron bajo el dominio francés. Los franceses habían ya propagado sus doctrinas revolucionarias entre los suizos, que ahora aprovecharon la oportunidad para rebelarse contra sus oligarquías burguesas y formar la República Helvética democrática en 1798.

Pestalozzi se sintió revigorizado: aquí estaba la oportunidad de ver un progreso social. Se le nombró director de un «Periódico del pueblo suizo» para ayudar a propagar sus ideas educativas y el mismo año (1798) aceptó una invitación para establecer una escuela para huérfanos de guerra en el destrozado pueblo de Stans, cerca de la capital cantonal de Berna, que había sido asolada por las fuerzas francesas invasoras en su avance hacia el sur, hacia Italia.

La teoría puesta en práctica: Stans, Burgdorf, Yverdon

Pestalozzi recibió esta oferta del recién nombrado ministro de educación, Philipp Stapfer, admirador de la filosofía de Kant y de su aplicación en la educación.

Las conferencias pedagógicas dictadas por Kant en los años 1776-77 y 1786-87 habían tenido una gran difusión, y Stapfer veía una gran similitud entre las ideas de Kant y las de Pestalozzi. Entretanto este último había llegado a conocer muy bien las ideas de Kant, en especial en el periodo a partir de 1788 en que un joven y ardiente proselitista en favor de la filosofía kantiana, Johann Gottlieb Fichte, había conseguido un puesto de preceptor en Zurich y, después de conocer a Pestalozzi, procuró del mismo modo contagiarle su entusiasmo. Pestalozzi, sin embargo, se resistía a ser arrastrado por Fichte o por cualquier otra persona a declaraciones de reconocimiento —ya que era un ferviente individualista a pesar de sus teorías de moral social— y llegó incluso a repudiar la sofisticación filosófica, manifestando en 1818 que «estaba poco cualificado para esa tarea (educativa) de precisión de mis ideas filosóficas,

⁴² *Ibid.*

⁴³ Pestalozzi, *Leonhard und Gertrud, tral inglesa de E. Channing* (1910), p. 95.

sino más bien apoyado por una rica reserva de experiencia y guiado por el impulso de mi corazón»⁴⁴. El esfuerzo no tuvo éxito, Stans era un pueblo católico y el enfoque de Pestalozzi demasiado deísta y poco convencional para resultar aceptable a los ojos del clero y de los aldeanos conservadores.

Se trasladó entonces, en 1799, al pueblo de Burgdorf, justo al norte de Berna, en cuyo castillo funcionaba ya una escuela, y permaneció allí hasta 1804. Aquí sus ideas educativas maduraron rápidamente. Aunque en principio en conflicto con el maestro existente, el zapatero remendón Dysli (puesto que, como era costumbre, los dos enseñaban en la misma aula y los métodos de Dysli eran estrictamente los de la instrucción verbal tradicional), Pestalozzi, apoyado por la patriótica Sociedad de los amigos de la educación, que estaba planeando un colegio de maestros nacionales para preparar maestros para la nueva república suiza, se convirtió en la personalidad dominante. El castillo fue convertido en un instituto destinado a desarrollar una práctica sistemática de la educación basada en su teorías cada vez más populares, teorías expresadas de nuevo en un optimista tratado cuyo título, de manera un tanto engañosa, prometía ser una continuación de *Leonhard und Gertrud*: se trataba de la publicación de 1802, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Cómo enseña Gertrudis a sus hijos), que no era una novela sino una serie de catorce ensayos sobre educación. Se le unieron allí varios seguidores, Hermann Krüsi, Johannes Niederer, Johannes Buss y Joseph Neef, todos dedicados a encontrar el método orgánico de educación. Niederer observó acerca de este período que cuando Pestalozzi «se hizo cargo del castillo y fundó el instituto (sus fines eran) revolucionarios».

Mediante palabras y hechos quería demoler y volver a construir: demoler todo el sistema escolar existente hasta entonces, un sistema que le parecía monstruoso; construir luego un nuevo sistema escolar en el que quería encaminar a los sujetos enseñados hacia los elementos y métodos básicos de la naturaleza... El curso de la instrucción tenía que ser llevado a una completa armonía con las etapas de desarrollo de la naturaleza humana⁴⁵.

En 1803 el movimiento revolucionario de Suiza se tambaleaba, como en la mayor parte de Europa; en los Estados Unidos la revolución se

44. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil*, carta vi, 31 de octubre de 1818; p. 30.

45. Pestalozzi *im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer*, Zurich 1944; trad. inglesa en M. HEAFFORD, *Pestalozzi* (1967), p. 44.

mantenía firme; en las otras partes se implantaba la reacción a medida que Napoleón cerraba el puño sobre el continente, mientras hacia lo mismo la Coalición en los territorios que lo rodeaban. La República Helvética fue disuelta aquel año y devuelta a su situación de cantones autónomos por el Acta de mediación de Napoleón; al año siguiente el instituto de Pestalozzi en Burgdorf fue cerrado y el castillo convertido en hospital militar. Pestalozzi se trasladó a Hofwil, al sur de Berna, donde el aristócrata Philipp Emmanuel von Fellenberg tenía un colegio que proporcionaba enseñanza liberal a las clases altas de Europa. El plan original de cooperación estaba condenado desde el comienzo —trabajaban en extremos opuestos del espectro social— y, al cabo de un año, Pestalozzi se retiró al pueblo de habla francesa de Yverdon, en el extremo sur del lago de Neuchâtel, donde tenía una invitación permanente para establecer una escuela en el viejo castillo, por aquel entonces de propiedad municipal.

En Yverdon entró en su período más productivo, 1804-1825, y, aunque tuvo frecuentes diferencias de opinión con su personal (incluso el devoto Krüsi le dejó en 1816 debido a un desacuerdo), la escuela prosperó, empezó en 1804 con setenta alumnos y dobló su matrícula al año siguiente. La escuela era gratuita para los niños; Pestalozzi la abrió a las niñas y estableció una división gratuita para las pobres, puliendo y poniendo constantemente en práctica sus teorías, y reelaborando asimismo éstas a partir de la práctica. Ya en Burgdorf, en *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* había desarrollado lo que consideraba el más fundamental de sus principios pedagógicos, la doctrina de la *Anschauung*, término alemán con un amplio abanico de significados, centrados todos en la idea de la observación intuitiva y profunda de los fenómenos mentales en cuanto están relacionados con el aprendizaje. En 1810 Burgdorf se había convertido en el foco de la atención europea al viajar allí educadores y administradores para observar las sorprendentes nuevas teorías y métodos en acción: de Inglaterra llegaron los patrocinadores filantrópicos en materia de educación, Robert Owen y Andrew Bell, de Alemania el joven reformador educativo Friedrich Froebel, de Prusia un grupo de estudiantes enviados allí para su educación y una delegación de diecisiete educadores para observar el método con el fin de ver su posible aplicación en su propio país. En 1816, en Yverdon, Pestalozzi había empezado a trasladar al papel la versión más madura de sus ideas en cuanto a educación en una serie de treinta y cuatro *Cartas sobre la educación temprana* escritas en el período 1816-19 a su admirador inglés James

Pierrepoint Greaves, que estuvo en Yverdon de 1818 a 1822 para aprender la teoría a fin de aplicarla en Inglaterra. Con la traducción y publicación de estas Cartas en inglés en 1827, las doctrinas de Pestalozzi se extendieron a Inglaterra y de allí a todo el mundo de habla inglesa. En 1825, ya con setenta y nueve años de edad, Pestalozzi dejó Yverdon después de unas disputas con su personal, regresó a Neuhof y escribió su bien titulado *Canto del cisne*, muriendo allí en 1827.

Teoría del desarrollo y continuidad orgánicos

Pestalozzi no hizo una sola exposición de su enfoque sobre la educación; ésta cubre todos sus voluminosos escritos que revelan en su conjunto una continua preocupación por realizar la finalidad expresada en la primera *Vigilia de un solitario*, la de hacer que la educación siguiese a la naturaleza.

Todos sus postulados están basados en el concepto de la naturaleza (*Natur*), y aceptaba de manera axiomática gran parte del pensamiento ilustrado de Locke, Leibniz y, en particular, Kant, aunque siempre evitó el reconocimiento de influencias específicas. Además, rehuyó todo tipo de teorización ontológica; su preocupación era la de establecer la teoría educativa de manera desarrollista en la observación atenta de los niños, y, además, de los más desvalidos; no eran para él los retoños de familias acomodadas, con padres pudientes como los que tenía Basedow, ni los niños de ficción para los que no podía haber consecuencias en cuanto a fracaso como los que trataban Rousseau y Kant. Pestalozzi, sin embargo, planteó ciertos supuestos metafísicos contundentes: que todo individuo posee una naturaleza inherentemente buena, contiene todo el potencial necesario para el desarrollo intelectual y moral y requiere un cultivo cuidadoso, y que el mejor modo de conseguirlo es mediante un lazo de amor entre, primero, madre e hijo, y luego entre maestro y niño. Dada la prioridad kantiana de vivir la vida buena buscando la virtud, manifestaba que «las acciones que no son conformes al orden de la naturaleza minan nuestra capacidad para percibir la verdad»⁴⁶, y a partir de este axioma se desarrolla toda su posición educativa, pero hacía hincapié en que el seguir los dictados de nuestra naturaleza personal, aunque sea un requisito necesario para llegar a la virtud, no es en sí mismo su-

46. PESTALOZZI, *Vigilia de un solitario*, trad. inglesa de Ulich, o.c., p. 483.

ficiente, ya que debemos verlo en relación con la naturaleza y la sociedad⁴⁷. La aventura de su vida fue el buscar aquellas «leyes a las cuales debe estar sujeto, por su misma naturaleza, el desarrollo de la mente humana», y éstas, añadía, «deben ser las mismas que las de la naturaleza física»⁴⁸. Esto le llevó a otro supuesto metafísico de la ilustración, el de que cada individuo nace con facultades preexistentes que dan como resultado experiencias basadas en la sensación. Afirmaba así que, aunque prefería no entrar en debate «sobre la intrincada cuestión de si existen las ideas innatas, (la madre o el maestro) estarán satisfechos si consiguen desarrollar las facultades innatas de la mente»⁴⁹.

De aquí procedía la metáfora orgánica del desarrollo natural, tan extensamente empleado por Rousseau, y que Pestalozzi siguió al referirse al niño como «dotado de todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin ninguna de ellas desarrollada: un capullo todavía por abrirse. Cuando el capullo se abre, cada una de las hojas se desdobra, ninguna se queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación»⁵⁰. En otro contexto utilizaba la analogía de la perfección final de un árbol, el cual, a partir de la semilla, crece de manera lenta e imperceptible hasta convertirse en un retoño, echando ramas y hojas hasta alcanzar la madurez y, por tanto, la finalidad. Además, cada niño nace con todo un abanico de facultades, todas las cuales requieren un desarrollo armonioso ya que «la naturaleza forma al niño como un todo indivisible, como una unidad orgánica vital con múltiples capacidades morales, mentales y físicas; (además) ella desea que ninguna de estas capacidades quede sin desarrollo»⁵¹. He aquí el imperativo en cuanto a la educación, que busca realizar el más pleno potencial del hombre:

Las facultades del hombre deben ser cultivadas de tal modo que ninguna predomine a expensas de otra, sino que cada una de ellas se vea excitada hasta alcanzar el verdadero nivel de la actividad; y este nivel es la naturaleza espiritual del hombre⁵².

El problema educativo, del que trata la mayor parte de sus escritos, es saber cómo se pueden conseguir los procedimientos adecuados —no

47. Ibid.

48. Citado en G.L. GUTER, *Pestalozzi and Education* (1968), p. 85.

49. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil*, carta XXIX, 4 de abril de 1819, p. 148.

50. Ibid., carta III, 7 de octubre de 1818, p. 16.

51. PESTALOZZI, *Über die Idee der Elementarbildung* (Sobre la idea de la educación elemental), trad. al inglés y citado en HEATHCOTE, o.c., p. 47.

52. PESTALOZZI, *Cartas*, v, 1818, p. 27.

solo efectivos— para asegurar el crecimiento y desarrollo armoniosos de esta naturaleza espiritual.

Pestalozzi concentró su atención en tres aspectos principales de la educación: el desarrollo intelectual, el crecimiento moral y la relación entre el maestro y el alumno. El primero de ellos, el desarrollo intelectual, descansaba en la escuela baconiana del *sensoempirismo*, es decir, la idea de que el mundo exterior de la realidad es el que causa nuestra experiencia; aceptaba también la organización convencional de esta realidad en las categorías de temas tradicionales del currículum: idioma, literatura, matemáticas, ciencia natural, geografía, música y arte, junto con las habilidades operacionales asociadas de la lectura, la escritura, el cálculo, el canto, el dibujo, el modelado y la actividad física. Donde se apartaba bastante, sin embargo, era en el análisis más intenso de la constitución de la realidad que causa la experiencia y en el desafío de la epistemología asociada según la exponía Locke, en la que la tabla rasa se «llena» con la recepción de sensaciones y de las posteriores reflexiones sobre ellas.

«Anschauung»: observación intuitiva de la naturaleza

La realidad externa, para Pestalozzi, tiene una estructura más profunda de lo que reconocía el *sensoempirismo* baconiano. La naturaleza es una unidad orgánica compleja, de estructura divina, y no simplemente una secuencia de sensaciones que nuestros sentidos, y a su vez nuestra mente, reciben. Por el contrario, nuestra aprehensión es mucho más holística, y para conocer realmente el mundo externo es necesario mirar profundamente en él. Utilizaba, pues, la palabra *Anschauung* para expresar este proceso, y es esencial darse cuenta de que este término fue cuidadosamente escogido, puesto que en alemán no tiene un significado explícito: incluye las ideas de impresiones o percepciones sensoriales, la observación, la contemplación, la intuición y la conciencia mental de sus propios procesos: la «apercpción» leibniziana. Era característica distintiva de la teoría de Bacon-Locke que los procesos mentales pudieran ser analizados en estos componentes separados. Como Pestalozzi declaró muy acertadamente en numerosas ocasiones, él no era ningún teórico filosófico sofisticado, y esto queda revelado por su uso del término *Anschauung* representando el alcance de los procesos mentales que había postulado la escuela *sensoempírica*. Naturalmente, el término como tal

«Anschauung»: observación intuitiva de la naturaleza

carecía de la precisión que ofrecían sus componentes separados: ello no significa, sin embargo, que su teoría fuera en modo alguno menos adecuada. De hecho, estas facultades no tienen ninguna entidad demostrable: a pesar del tono de interés empírico por el conocimiento objetivo, estos procesos siguen siendo postulados puramente metafísicos. Pestalozzi presenta esto y buscó en el uso de la *Anschauung* comprender la interrelación dinámica, la unidad esencial, del conocimiento humano. El hecho de que no fuera sofisticado al modo de los metafísicos profesionales no niega su posición; significa simplemente que estaba intentando, dentro de las limitaciones conceptuales de su tiempo, expresar la naturaleza esencial del aprendizaje.

Pestalozzi quería saber cómo penetra hasta la estructura esencial de la realidad el proceso de la *Anschauung*, de la observación intuitiva. Su respuesta es que toda la realidad, toda la naturaleza, tiene tres dimensiones fundamentales, las de la forma, del número y del lenguaje: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede hablar de ellas. Este es el todo cognitivo; todas las cosas son un desarrollo, en interminables variaciones individuales, de estas tres dimensiones fundamentales. Aquí parece casi volver a la metafísica platónica tradicional (aunque quizá sin darse cuenta), al separar lo esencial de lo accidental. Todo objeto determinado tiene una forma, pero es una forma accidental o individual de existencia históricamente condicionada; al mismo tiempo, no puede ser una forma puramente arbitraria y sin reglas determinantes, sino que debe estar gobernada por una arquitectura de su naturaleza esencial. Todos los fenómenos llegan por los sentidos, afirmaba, y dejan paso a la verdad si lo que recibimos pertenece a lo esencial, o al error si pertenece a lo accidental. Así, escribió:

Todas las cosas que afectan a mis sentidos son medios que me ayudan a formar opiniones correctas, pero sólo en la medida en que sus fenómenos presentan a mis sentidos su naturaleza inmutable, invariable y esencial, fuera de su aspecto variable o de sus cualidades externas. Por otro lado, son fuentes de error y engaño en la medida en que sus fenómenos presentan a mis sentidos sus cualidades accidentales y no sus características esenciales.⁵³

53. Pestalozzi, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, trad. inglesa de L. E. Holland y F. C. Turner (1894), p. 80.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

«Anschauung»: aplicación a la educación

Aunque la doctrina de la *Anschauung* no tiene una única formulación totalizadora, su exposición mejor condensada aparece en las cartas 7, 8 y 9 de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*; está claro, sin embargo, que va más allá del relato induccionista ingenuo del sensoempirismo como explicación del conocimiento. Su argumento implícito es que toda observación está ya dirigida por un esquema preexistente de supuestos y experiencias y, para él, esto es la arquitectura coherente y ordenada de una naturaleza de inspiración divina: a través de la *Anschauung* somos capaces de dejar a un lado lo que llama «impresiones parciales y unilaterales hechas por las cualidades de los objetos individuales», y ver «la naturaleza esencial de las cosas» a fin de llegar a una «intuición más clara»⁵⁴.

Aunque gran parte de la teoría de la *Anschauung* está expresada en este lenguaje generalizado y metafísico, Pestalozzi intentó dar ejemplos concretos de cómo puede conseguirse. Desarrolló así lo que denominaba ejercicios para «provocar el pensamiento y formar el intelecto», y en su carta 31 a Greaves hacía hincapié en que

...los llamaría ejercicios preparatorios en más de un sentido. Abarcan los elementos de número, forma y lenguaje, y sean cuales sean las ideas que adquiramos en el curso de nuestra vida, todas son introducidas a través del medio de uno de estos departamentos.

El procedimiento pedagógico correcto, seguía, es asegurar que

los elementos de número, o ejercicios preparatorios de cálculo, se enseñen siempre sometiendo al ojo del niño ciertos objetos que representen las unidades. Un niño puede concebir la idea de dos pelotas, dos rosas o dos libros: pero no puede concebir la idea de «dos» en abstracto. ¿Como harías comprender al niño que dos y dos son cuatro, si no se le muestra primero en la realidad? Empezar con nociones abstractas es absurdo y perjudicial en lugar de educativo. En el mejor de los casos, el resultado es que el niño puede hacer las cosas por rutina sin comprenderlas: un hecho que no recae en el niño sino en el maestro, que no conoce un carácter de instrucción más elevado que el simple entrenamiento mecánico.

«Anschauung»: aplicación a la educación

Además, resaltaba que la enseñanza debía efectuarse mediante preguntas. Al seguir este procedimiento se permite a la mente de los niños construir conceptos abstractos generalizados y cobran «plena conciencia no sólo de lo que están haciendo sino también del porqué»⁵⁵. En la séptima carta de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* relata de manera exhaustiva el modo en que hay que construir los conceptos numéricos. La operación debe empezar siempre con objetos, «cosas reales, movibles y auténticas», y cuando se llega a contar, agrupar, sumar y restar hasta diez, el maestro puede repetir las operaciones en una pizarra utilizando puntos o trazos en lugar de objetos; sólo como paso final se escribe, por ejemplo, el número 3 en lugar de tres trazos. Así ocurre con las fracciones: hay que subdividir rectángulos o cuadrados haciendo que el niño doble un papel o rompa esquemas de bloques, viendo luego éstos en un gráfico preparado por el maestro y permitiendo así que el niño cobre «plena conciencia de las relaciones visibles de las fracciones» construidas sobre «una exacta impresión sobre los sentidos, que lleva por su claridad a la verdad y de la susceptibilidad de la verdad»⁵⁶. Esto lleva luego, manifestaba, a lo que decía ser «el principio más alto y supremo de la instrucción en el reconocimiento de la impresión sensorial como base absoluta del conocimiento»⁵⁷.

De manera similar trataba la forma, empezando con una comprensión de las figuras geométricas como base; incluso subordinando el dibujo al acto de medir, daba un ejemplo de cómo hacer que el niño descubriese «las divisiones en ángulos y arcos que surgen de la forma fundamental del cuadrado, así como sus divisiones rectilíneas... (después) le mostramos las propiedades de las líneas rectas, desconectadas y sola cada una de ellas... entonces empezamos a nombrar las líneas rectas según sean horizontales, verticales u oblicuas, etcétera», hasta un análisis completo de todos los elementos de lo que es, básicamente, el modo de abordar la forma por parte del dibujante. Esto podría aplicarse luego al dibujo y, por extensión, al mundo de los objetos y de la naturaleza. El lenguaje recibía un tratamiento similar en la séptima carta, siendo la secuencia sonidos, palabras y lenguaje. Como ilustra también en el *Leonhard und Gertrud*, se enseña primero al niño a hablar de manera clara y correcta con una dicción bien articulada, enseñándosele luego las letras

54. *Ibid.*, p. 81

55. Las citas precedentes son todas de la Carta XXXI, 17 de abril de 1819, p. 155ss.

56. Pestalozzi, *Cómo enseña*, p. 138.

57. *Ibid.*, p. 139.

del alfabeto que corresponden a las vocales y añadiendo consonantes una a una para formar sílabas⁵⁸. El método llevaba a la construcción de las palabras más largas, cosa particularmente útil en el caso de la lengua alemana.

Pestalozzi argumentó que todo el curriculum debía construirse sobre la base de analizarlo en sus elementos esenciales y organizar una secuencia de estructuras relacionadas de manera lógica, guiada siempre por los principios cardinales del proceso por etapas graduales. El método atrajo a los educadores progresistas de muchos lugares y fue empleado con considerable éxito, representando un claro progreso con respecto a los métodos rutinarios habituales. Años más tarde Pestalozzi escribió a Greaves habiéndole de su puesta en práctica con éxito por otros, tales como

Mis amigos Ramsauer y Boniface, quienes han emprendido la muy útil tarea de disponer un curso semejante en su progreso natural desde los ejercicios más sencillos a los más complicados; y el número de escuelas en que su método ha sido practicado con éxito, confirma la experiencia de su valor que por nuestra parte hemos hecho igualmente en Yverdon⁵⁹.

Pestalozzi reconocía, sin embargo, que no siempre se podía contar con impresiones primarias sobre los sentidos; todo alumno (y maestro) se ve limitado por las circunstancias de tiempo y lugar y, por tanto, cuando no se puede utilizar objetos, habrá que introducir imágenes. La instrucción basada en imágenes siempre será una rama favorita con los niños. Y si esta curiosidad está bien dirigida y juiciosamente satisfecha, resultará una de las más útiles e instructivas⁶⁰. Reconociendo que, a pesar de su énfasis en las cosas antes que en las palabras, parte del aprendizaje debe implicar principios abstractos, sugería que éstos estuviesen encarnados en una declaración factual, o en una máxima moral, de modo que se pudiera proporcionar al menos una ilustración verbal⁶¹.

Del desarrollo intelectual al moral

Así pues, éste es el método de la educación intelectual, el cual, aunque escape por su misma naturaleza a la descripción definitiva, quedó muy bien ejemplificado en la práctica por parte de Pestalozzi y causó una profunda impresión en las muchas personas que visitaron sus escuelas, especialmente la de Yverdon. Aunque Pestalozzi aceptaba la noción empirista de las facultades mentales que estructuran la experiencia, principalmente en su versión kantiana, buscaba algo más profundo que un conocimiento de las relaciones del mundo externo; andaba a la búsqueda del significado divinamente ordenado de la vida misma, cuya respuesta está más allá de las declaraciones empíricas. Esto queda indicado por su insistencia en la mayor prioridad de la moral. Para él la moral no consiste en la observación de simples formas convencionales de conducta, por lo que iba más allá que Locke, que la veía como formación de hábitos; seguía los pasos de Rousseau y Kant, que la consideraban como la forma más elevada de actividad humana. Pero la teoría de Pestalozzi contiene un conflicto inherente: mientras reconocía la necesidad de aceptar un componente sensorial en el conocimiento, era incapaz de efectuar una transición a la posición holista que defendía, lo cual le llevó a ser catalogado, muy incorrectamente, como un sensoempírico.

Pestalozzi mantenía la educación intelectual y moral estrechamente relacionadas, y ésta era la base de la razón de ser de la educación intelectual, así como del imperativo de proporcionarla a toda persona de la sociedad: consideraba la educación no como un ornamento para los ricos o una ventaja comercial utilitaria para los poco escrupulosos, sino como el medio por el cual toda persona podía ser capacitada para alcanzar la felicidad, que definía como «un estado mental, una conciencia de armonía tanto con el mundo interior como con el exterior: asigna los límites debidos a los deseos y propone la meta más elevada a las facultades del hombre»⁶², y esta meta es «la elevación del hombre a la auténtica dignidad de un ser espiritual»⁶³.

Así pues, la moral es el fin de toda la educación, y tanto padres como profesores deben esforzarse por inculcarla a sus hijos y alumnos. En primer lugar, deben dar ellos mismos buenos ejemplos morales y con-

58. *Ibid.*, p. 92.

59. *Ibid.*, p. 120.

60. Pestalozzi, *Carras*, xxviii, 27 de marzo de 1819, p. 144.

61. *Ibid.*, p. 145.

62. *Ibid.*, xxxii, 25 de abril de 1819, p. 164.

63. *Ibid.*, xvi, 31 de diciembre de 1818, p. 79.

siderarse siempre a sí mismos como alumnos junto con sus estudiantes.

Z En segundo lugar, el currículum adecuadamente graduado, basado en la Anschauung, debe llevar al alumno a ver la estructura esencial de la realidad, que descansa en una base espiritual, y todas las actividades intelectuales deben apuntar al cultivo de esa conciencia. En tercer lugar, la moral surgirá cuando las experiencias del niño en el aprendizaje cognitivo engendren una conciencia afectiva de la interrelación e interdependencia de todos los fenómenos de la naturaleza, de la totalidad orgánica básica de la vida, y, por tanto, del imperativo de que cada persona entre en una relación de simpatía con todas las personas y cosas. Esto no puede conseguirse sin un estímulo intelectual y una ilustración progresiva de la comprensión. A este fin el componente moral requiere la presentación y discusión de situaciones que produzcan una Anschauung de la moralidad, y los métodos para lograr esto constituyen el tema principal de Leonhard und Gertrud, especialmente en los capítulos más avanzados. La consecución de una verdadera moral, en opinión de Pestalozzi, aparecerá como el amor por toda la creación al ser vista en una perspectiva adecuada; el amor es un término que aparece a lo largo de todos sus escritos, por medio del cual relacionaba el cristianismo con la educación: «En cuanto al destino final del cristianismo, según se revela en los Libros Sagrados y se manifiesta en las páginas de la historia, no puedo encontrar una expresión más acertada que la de decir que su objetivo es lograr la educación de la humanidad»⁶⁴. Veía el cristianismo no como dogma ni como doctrina sectaria, sino como un depósito enaltecido y concentrado de experiencia moral que colabora en la educación del hombre.

Los sistemas externos (hogar, escuela, maestros, textos, currículum) deben pues apoyar estos fines. El papel del maestro debe ser el de «un supervisor continuo y benévolo»⁶⁵, y, puesto que la meta es la autonomía intelectual y moral del alumno, éste debe ser agente de su propio aprendizaje: «Dejad que el niño sea no sólo objeto de acción, sino que sea agente en (su propia) educación intelectual»⁶⁶. Pestalozzi, por tanto, no aceptaba la posición rousseauiana de disciplina negativa; seguía firmemente a Kant al afirmar que el niño debe ser «objeto de acción» con disciplina:

64. *Ibid.*, xxix, 12 de mayo de 1819, p. 177.

65. *Ibid.*, xxi, 4 de febrero de 1819, p. 121.

66. *Ibid.*, xxix, 4 de abril de 1819, p. 146.

El animal está destinado por el Creador a seguir el instinto de su naturaleza. El hombre está destinado a seguir un principio más elevado. No hay que permitir que sea regido por su naturaleza animal, en cuanto haya empezado a desarrollarse su naturaleza espiritual⁶⁷.

En este sentido se sanciona incluso el castigo físico, aunque se evita siempre que ello sea posible, y no se utiliza nunca si el fallo es del sistema o del maestro.

En el momento de su muerte, Pestalozzi era la figura educativa predominante en Europa, después de haberse convertido en la encarnación del pensamiento de Rousseau y de haber visto su fama extendida aún más por Fichte quien, en sus famosos *Discursos a la nación alemana* de 1808, instó a la regeneración moral de Prusia después de su derrota por Napoleón en Jena en 1806, y señalaba la labor de Pestalozzi como el modo adecuado de abordar la educación. Siguiendo a la revolución conceptual en educación lograda por Rousseau, Pestalozzi efectuó una revolución práctica al mostrar cómo podían llevarse a la práctica la mayor parte de sus principios.

El cultivo sistemático de la virtud: la pedagogía de Herbart

Crecimiento moral en un mundo real

Entretanto, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) estaba realizando otro desarrollo de la teoría de la educación como empresa primordialmente moral, que arrancaba de la posición Rousseau-Kant pero en reacción contra ellos.

Originalmente discípulo de Pestalozzi, Herbart presentía inadecuaciones en la teoría que estaba en la base del método de la *Anschauung*, y terminó dedicando la mayor parte de su vida a asentarlo sobre una base más sólida; su forma de abordar la educación iba a representar, junto con la de Pestalozzi, una gran parte de la teoría para la labor posterior del siglo XIX.

Herbart nació en Oldenburg, una ciudad situada cerca del puerto de Bremen, en el Mar del Norte, y su padre era un próspero comerciante. En 1794 fue a la universidad de Jena donde enseñaba filosofía el nacio-

67. *Ibid.*, ix, p. 51.

nalista alemán Johann Gottlieb Fichte (1762-1814): la permanencia de éste, sin embargo, duró sólo los años 1794-99, después de lo cual fue obligado a abandonar su puesto por los conservadores debido a sus ideas liberales. No obstante, Herbart se vio expuesto a la filosofía idealista de Fichte y fue influido por ella, en especial por la doctrina de la propia conciencia del individuo de la actividad del conocer; esta actividad era vista por Fichte como la fuerza del yo, y siguió siendo un elemento del pensamiento de Herbart, junto con otra idea fichtiana que arranca de Kant, la de la prioridad de un componente moral de la conciencia en la interpretación del mundo. Jena fue escenario de disturbios durante el período de la revolución francesa; Herbart marchó a Interlaken, en Suiza, donde desempeñó un puesto de preceptor en 1797, y dos años más tarde visitó a Pestalozzi y fue influido pedagógicamente por éste. En 1800 Herbart fue a Gotinga, donde terminó su carrera en 1802, y permaneció allí hasta 1809 como lector en filosofía, llegando a interesarse mucho por las teorías de Pestalozzi; en 1802 escribió *Sobre la obra más reciente de Pestalozzi «Cómo enseña Gertrudis a sus hijos»*, y la *Idea de un alfabeto de la percepción sensorial*; en 1804 siguieron a estos escritos *Un punto de partida para juzgar el método de Pestalozzi* y *La presentación estética del mundo como ocupación principal de la educación*.

Siguiendo la tradición conscientemente teorizante que se concentraba en la moral como interés central de la educación, iniciada por Rousseau y continuada por Kant y Pestalozzi, Herbart reconoció también que la simple instrucción debe tener este objetivo más elevado. Afirmaba así en las líneas iniciales de *La presentación estética del mundo* que «la única y total labor de la educación puede resumirse en el concepto de "moral"»,⁶⁸ debido principalmente a que éste es el fin más elevado de la humanidad. Pestalozzi había impresionado ya a Herbart con las posibilidades de la *Anschauung* como base, y es esto lo que estimuló el interés de este último por la «presentación estética» del mundo, utilizando la palabra «estética» en su sentido original griego de *aisthesis*, percepción de los sentidos. ¿Cómo, desde un encuentro perceptual con el mundo externo, puede cultivarse la moral? La respuesta en sí misma es compleja, y Herbart la proporcionó en una serie de libros importantes durante los siguientes treinta años. En *La presentación estética del mundo* indicaba la dirección que tomaría su labor al considerar el método de Pestalozzi

Herbart: crecimiento moral en un mundo real

de «entrenar en agudeza, y la primera preparación para la observación contemplativa (*Anschauung*), y la labor inmediatamente posterior, resumiendo, el ABC de los sentidos, (como) los comienzos del curso del conocimiento».⁶⁹ Herbart siguió el curso de una explicación realista del conocimiento, pasando a publicar en 1806 su obra principal, *Pedagogía general deducida del fin de la educación*.

En esta época Herbart había conseguido considerable fama como pensador educativo en la tradición innovadora, y su labor llegó hasta el ministro de Prusia para la instrucción pública, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que deseaba poner en práctica la petición de Fichte de una regeneración moral de Prusia según los métodos de Pestalozzi. En consecuencia, nombró a Herbart para la cátedra de Königsberg (por aquel entonces sólo había dos universidades en Prusia, la otra estaba en Halle), donde se esperaba poder introducir nuevas ideas educativas. Herbart se hizo cargo de su puesto en 1809 y permaneció en él durante los veintidós años siguientes, se mostró excepcionalmente productivo y escribió un *Manual de psicología* (1816), *La psicología como ciencia basada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas* (1824), y *La aplicación de la psicología a la educación* (1831). Entretanto, en un esfuerzo por reformar la educación universitaria alemana, von Humboldt había logrado fundar una tercera universidad prusiana en Berlín en 1810, para cuya cátedra de filosofía se nombró a Hegel en 1818. Hegel llegó a ocupar un lugar muy destacado como filósofo alemán y, a su muerte, Herbart se consideró a sí mismo como heredero forzoso. En 1831, sin embargo, la reacción conservadora se había implantado, las ideas de Herbart resultaban inaceptables, y éste no consiguió conservar la que era ya principal cátedra de Prusia. Así, pues, dejó Prusia disgustado y volvió a Gotinga donde, aunque dejó de dar conferencias sobre pedagogía—concentrándose en la filosofía—, publicó un resumen final de sus ideas educativas en 1835 con el título de *Esbozos de doctrina educativa*. Como Pestalozzi, Herbart esparció las mismas ideas a lo largo de todos sus libros y ninguno de éstos ofrece una exposición completa de su teoría. Pero desde luego se trata de una teoría, ya que, a diferencia de Pestalozzi, Herbart trabajó enteramente dentro de los límites de una universidad, especialmente en el curso de preparación de maestros que llevaba a cabo y que era conocido como seminario pedagógico.

68. Harsanyi, *The Aesthetic Presentation of the World*, trad. inglesa de H.M. y E. Felkin (1897), p. 57.

69. *Ibid.*, p. 73.

Construcción empírica de la mente

El punto de partida para la comprensión de su pensamiento educativo está en el interés de Herbart por reconciliar la insistencia pestalozziana en la percepción sensorial como el «fundamento absoluto del conocimiento» con la concepción kantiana de lo «múltiple», que cobra sentido con la estructuración innata de la mente. Herbart evitó el modelo kantiano de la mente debido al dualismo nómeno-fenómeno que estaba construido alrededor de ella, y emprendió la reconciliación de esto en una teoría unitaria que estuviese de acuerdo con el sentido común. En opinión de Herbart el mundo externo consiste en materia y forma que existen como partículas últimas de realidad (*Realen*) que pueden ser analizadas mediante el método de la observación contemplativa (*Anschauung*)⁷⁰. Como sea que para él también la mente existe materialmente, la consideraba simplemente como una *tabula rasa* y negaba cualesquiera facultades u otros poderes organizadores preexistentes. Desarrolló esta teoría con amplitud en el *Manual de psicología* de 1816, y la empleó a lo largo de todos sus textos sobre educación: «Es desde luego un error», afirmaba, «mirar el alma humana como un agregado de toda clase de facultades... al fin y al cabo, las facultades son en el fondo un único y mismo principio»⁷¹. La explicación de Herbart consistía en postular la mente como la esfera en que las experiencias de la realidad externa (y él aceptaba un sensacionismo limitado) se unen. A estas experiencias de la realidad última (*Realen*) las denominaba representaciones (*Vorstellungen*) y a partir de ellas pudo construir una fascinante, y desde luego la más plausible (y original) hasta aquel momento, epistemología y su correspondiente psicología.

Según Herbart, la mente es la estructura de representaciones que se unen, al azar, a partir del continuo estético del mundo externo. Hay tres relaciones posibles entre las representaciones: pueden ser similares, no similares o contrarias, y al fundirse en vínculos (*Schmelzungen*), o entrar en fusión (*Complexionen*) o en conflicto entre sí; la conciencia es mantenida en un complejo, o masa, de conciencia perceptiva: la llamada por Herbart «masa aperceptiva». De este modo, desarrollando un tema ex-

70. HERBART, *Allgemeine Pädagogik* (1806); trad. inglesa de H.M. y E. Felkin (1892; reimpr. 1896), p. 134.

71. HERBART, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835), trad. inglesa de A. F. Lange (1901), p. 15.

puesto antes por Herder, explicaba las diferencias entre culturas, puesto que las experiencias disponibles varían considerablemente en el abanico de representaciones posibles para el individuo; si la teoría kantiana es correcta, manifestaba, todas las razas y culturas deben ser iguales como consecuencia del poder organizador innato de la mente. Por lo demás, el modo en que las representaciones se unen y estructuran la mente permitía a Herbart explicar las diferencias individuales tanto en cuanto a experiencia como en cuanto a pensamiento. Puesto que las representaciones son la estructura de la mente, se desprende que ésta esté en un continuo proceso de formación debido a una asociación continua de representaciones.

La capacidad de nuevas representaciones para vincularse a estructuras existentes depende de diversos factores: de si las estructuras existentes son lo bastante conscientes para que se efectúen vínculos y sean reconocidos así en la apercepción; de si la mente puede distinguir las similitudes entre las representaciones existentes y otras nuevas para que tenga lugar la fusión. Esto llevó a Herbart a lanzar la hipótesis de que la efectividad con que pueden incorporarse nuevas representaciones (es decir, para que tenga lugar el aprendizaje) depende del abanico de representaciones previas, organizadas como conceptos, disponibles por encima de lo que él llamaba el umbral de conciencia. Además, en cualquier momento determinado la conciencia tiene un foco en el que se ordenan las ideas; surge de la mente un subgrupo de conceptos, si se puede emplear una ilustración visual, como la cúpula de una catedral, y Herbart utilizaba la metáfora de *Wölbung* (arqueo o abovedado) para explicar esto. Saliendo de la cúpula, como una pequeña aguja, aparece un grupo de conceptos aún más concentrado, por un proceso de «apuntalamiento» (*Zuspitzung*), y es en este foco de interés actual donde debe vincularse o fusionarse la nueva representación (según sea ésta similar o no similar). O sea que la construcción de la mente —es decir, el aprendizaje— depende de la buena disposición con que puedan ser convocadas a la conciencia las experiencias anteriores, así como de los vínculos que puedan establecerse entre conceptos existentes y nuevas representaciones⁷².

En su *Pedagogía general* de 1806, Herbart afirmaba que «la mente está siempre en movimiento; a veces el movimiento es muy rápido; otras

72. Una explicación más completa se encuentra en la más importante de las recientes monografías sobre Herbart: H.B. DUNNELL, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story* (1970), cap. 8, p. 123-50.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

veces, apenas perceptible»⁷³, y era esto lo que le llevó a postular que la voluntad, que procedía del concepto de Fichte del yo como fuerza motora de la personalidad, es en sí misma producto de la mente construida a partir de representaciones. Y aquí se aventuraba él mismo en supuestos metafísicos: descartadas las facultades, postulaba un grupo alternativo de poderes que ordenan la mente, designado como las cinco ideas morales. La mente desarrolla en el curso de su construcción un empuje hacia una perfección moral, y a este fin es guiada por la aparición (un tanto misteriosa) de las cinco ideas morales: libertad interior, perfección, benevolencia, justicia y equidad. Herbart trabajó a fondo en estas ideas en su *Pedagogía general*, pero las nociones generales que contienen pueden ser resumidas fácilmente: la libertad interior describe la acción intuitiva hacia el bien; la perfección es el estado de completa salud física y mental, que existe en una cultura racional, altamente desarrollada que actúa como fuerza directriz; la benevolencia, o buena voluntad, describe la interacción positiva, beneficiosa, con otras personas; la justicia nos permite evitar el conflicto social; la equidad cuida de que haya una justicia distributiva. Además, explicaba de este modo la mala conducta, o el mal, como desarrollo defectuoso de la voluntad; en el caso de niños (y, por definición, los adultos malos son considerados como moralmente inmaduros, es decir, como «niños») «la experiencia acumula continuamente masas confusas» en sus mentes⁷⁴. O sea que el convertirse en moralmente adulto significa que hay que corregir las confusiones existentes en la mente y esto, naturalmente, da una importancia aún mayor a la educación adecuada: es el proceso por el que puede construirse una sociedad moral.

La tarea educativa: intervención pedagógica

La teoría educativa de Herbart estaba construida sobre esta base metafísica y epistemológica, y su enfoque puede ser considerado como de intervención en el curso normal de los acontecimientos a fin de reestructurar las experiencias del niño en la dirección de la moral; resumiendo, su pedagogía se proponía contrarrestar las «masas confusas de experiencia» que se crean en la mente del niño. En el fondo de esta in-

Herbart: tarea educativa e intervención pedagógica

tención está el supuesto metafísico de que el mundo es un todo organizado, coherente, sostenido por un objetivo moral, y es fácil apreciar la receptividad de Herbart a las dos tradiciones convergentes de la ciencia y de la filosofía de la ilustración. Herbart estaba impresionado por Newton y por el enfoque matemático de la comprensión del mundo externo, llamado «objetivo»; de hecho, utilizaba diagramas matemáticos y ecuaciones algebraicas en sus obras para explicar ideas; vivía también en el período de taxonomía científica, caracterizado por la clasificación adoptada por Linneo en su *Philosophia botanica* de 1751, así como en la tabla de elementos químicos esbozada por Lavoisier en su celebrado *Tratado elemental de química* de 1789, que planteaba, en la idea de «elementos», una visión parecida a los *Realen* de Herbart. Sin embargo, y del mismo modo, el mundo seguía siendo concebido como necesitado de objetivo director, y se rechazaban como explicaciones tanto el mecanicismo como el sensacionismo. Dado el rechazo del derecho divino y su sustitución por teorías contractuales de organización social en las que el pueblo entero ejercita la soberanía, el interés por la legalidad basada en la moral (y no en el capricho o la fuerza reales) era un interés serio, y Herbart siguió la tradición de la ilustración al aceptar la idea de una voluntad moral que presidiera los acontecimientos terrenos.

«Pedagogía» es el término utilizado por Herbart para hacer referencia al proceso por el cual el maestro interviene de manera deliberada, y para saber hacer esto de forma más eficaz cada niño debe ser cuidadosamente estudiado, ya que «la educabilidad está limitada por... la individualidad»⁷⁵, y esto abarca al niño en su totalidad: la «observación tanto de sus masas de pensamientos como de su naturaleza física»⁷⁶, ya que la educación es mucho más que «la instrucción en el sentido de limitarse a dar información»⁷⁷. A pesar de estas advertencias, la pedagogía herbartiana sigue siendo básicamente intelectual, lo cual queda subrayado en la secuencia herbartiana de tres etapas, y similar a la visión de Kant: gobierno, disciplina e instrucción. El niño debe primero ser puesto bajo control o gobierno (*Regierung*) como primera etapa, mediante restricciones y coerción si es necesario, utilizando el castigo y las recompensas; luego en una condición de disciplina (*Zucht*), lo cual significa una disposición a la conducta de aceptación; sólo entonces puede entrarse en la

73. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*; trad. ingl., p. 126.

74. *Ibid.*, p. 127.

75. HERBART, *Umriss...*; trad. ingl., p. 4.

76. *Ibid.*, p. 22.

77. *Ibid.*, p. 23.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

etapa de instrucción (*Unterricht*), que es el proceso de formar la voluntad. Puesto que la voluntad es generada a partir de la interacción de las representaciones, esto se convierte en un proceso formal y cognitivo.

Sin embargo, la instrucción en la visión de Herbart no es simplemente un proceso de construir en la mente del niño una taxonomía de datos respecto al mundo externo; debe seguir las cinco ideas morales y la estructura moral del mundo, y esto significa que hay que iniciar todos los procesos intelectuales del niño. El maestro tiene, pues, la importante tarea de provocar en el niño un «interés múltiple» a fin de conseguir una estructuración lo más completa posible de la mente en el cultivo de la virtud. Esto tenía importantes implicaciones en cuanto al currículum, que Herbart se cuidó de tener en cuenta. No hay límite alguno en la clasificación de posibles objetos de estudio; observó: «clasifica no objetos, sino condiciones de la mente»⁷⁸. Ésta es una distinción importante, ya que define el currículum como un cuerpo organizado de conocimientos lo mejor calculado posible para que esté en relación con las condiciones de la mente. Estas condiciones son seis, que identificaba en dos grupos, las que venían dadas por la experiencia social y las que venían de la experiencia de los objetos, traducidas en la *Pedagogía general*, respectivamente, como simpatía y conocimiento. Nuestra experiencia social, manifestaba, nos da simpatía respecto a nuestra sociedad, a la humanidad en general y a la deidad; nuestra experiencia de los objetos nos da conocimiento del mundo externo, la ley y las relaciones estéticas⁷⁹; y son estas seis condiciones las que nos ofrecen un campo para el desarrollo de un interés múltiple y un contenido en cuanto al currículum. Encontramos la experiencia de los objetos en las áreas de las matemáticas, las ciencias naturales y los trabajos manuales, mientras que la experiencia social se adquiere con el lenguaje, la literatura, la religión y la historia; por encima de ambas está la geografía, ese integrador supremo de toda la experiencia, y está claro que, al establecer este supuesto, Herbart veía la geografía a la misma luz que Alexander von Humboldt, hermano de Wilhelm, desarrollada en el famoso *Kosmos*, y no en términos de listas tradicionales de nombres y productos de lugares.

78. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*, trad. ingl., p. 132.

79. *Ibid.*, p. 133.

La metodología de la enseñanza en cuatro etapas

La metodología es muy importante en la teoría pedagógica de Herbart; su tarea consiste en tomar las seis áreas de experiencia y presentarlas a la mente en el orden correcto, ya que el error, y por tanto la inmadurez moral, así como la inmoralidad, proceden de una asociación defectuosa⁸⁰. Así pues, la tarea metodológica, basada en el concepto de la *Anschauung*, estriba en hacer que las ideas del niño sean claras y distintas a fin de que puedan ser adecuadamente organizadas en la masa de apercepción. Como primera etapa el currículum formal de lenguaje y literatura, historia y geografía, estudios religiosos, matemáticas, ciencias naturales y artesanía debe ser dispuesto en una estructura de temas, subtemas y unidades individuales hasta, idealmente, los hechos más elementales. Una vez hecho esto el currículum debe ser graduado con arreglo a la edad a fin de que esté conforme con el alcance intelectual del niño y sea enseñado en una cuidadosa secuencia. La etapa metodológica crucial en la pedagogía herbartiana era el plan de la lección individual, la unidad básica de la secuencia instructiva. Como sea que la mente es una masa de apercepción activa con «arqueo» y «apuntalamiento» en continua acción, el plan de la lección debe estar conforme con este proceso para que tenga una efectividad máxima. Si nos acercamos de un modo apropiado al niño, éste podrá fácilmente asimilar el procedimiento, ya que su plasticidad (*Bildsamkeit*) es un rasgo característico; en realidad, tan interesado estaba Herbart por este concepto de la capacidad del niño para ser «moldeado» mediante procedimientos adecuados de lecciones, que comenzó su obra final, *Esbozos de doctrina educativa*, con esta idea: «La plasticidad (*Bildsamkeit*), o educabilidad, del alumno es el postulado fundamental de la pedagogía»⁸¹.

Este proceso de moldeado a través del plan de lecciones se logra trabajando en armonía con los dos procesos psicológicos de inmersión o concentración (*Vertiefung*) y reflexión (*Besinnung*), el segundo de los cuales está además subdividido en tres partes iguales. Así, pues, Herbart desarrolló en total una secuencia en cuatro etapas de instrucción: claridad (*Klarheit*), asociación (*Umgang*), sistema (*System*) y método (*Method*). La primera etapa —conseguir claridad a través de la inmersión

80. *Ibid.*, p. 127.

81. HERBART, *Umriss...*, trad. ingl., p. 1.

en el objeto a estudiar— es básicamente la de la *Ausdehnung*, tomada de Postulati: el objeto que se está considerando es observado de cerca en busca de cualquier característica posible, no sólo de sus rasgos accidentales sino de lo esencial. Así, en una secuencia de lecciones de ciencias naturales sobre, por ejemplo, las flores, una flor en particular sería estudiada no sólo en cuanto a rasgos tales como el color, el tamaño y el perfume, sino también respecto a su estructura de tallo, sépalos, cáliz, pétalos, etcétera; sería investigada en cuanto a su sistema reproductor y el fruto que se desarrolla posteriormente, su relación con la planta de la que forma parte, y así sucesivamente. Por este método de inmersión (y puede ser el tema de varias lecciones si el objeto presenta muchos rasgos) la flor se convertiría en algo distinto como objeto y como idea mental correspondiente. En el curso del proceso los conceptos importantes son llevados a un fuso apertensivo o «arco» con una «punta»; la tarea del maestro consiste entonces en seguir las tres etapas de reflexión, en que sonemplazados por encima del umbral de conciencia conceptos relacionados (que el niño habría adquirido tanto por experiencia como a través de lecciones anteriores); de este modo, esta flor en particular podría ser relacionada o asociada con otras flores ya estudiadas y con otras ideas pertinentes. Luego, en la tercera etapa del «sistema», esta asociación sería ampliada, generalmente mediante preguntas intensivas a fin de que pasaran a la conciencia ideas latentes. Para poder establecer el siguiente nivel de generalización, por ejemplo que las flores son órganos reproductores de ciertos tipos de plantas. En la etapa final, el método, el aprendizaje logrado en la lección sería resumido en un amplio principio que comprendiese las tres etapas anteriores y que serviría de introducción para la lección siguiente. Todo el enfoque era taxonómico y estaba ordenado en el espíritu de lo que se creía era el método científico de la investigación inductiva.

Herbart creía que por estos medios podía crearse en el alumno una visión del mundo auténticamente objetiva, científica (y por tanto «exacta») y eliminarse el error; la moral se desarrollaría, pues, conforme adquiriese el alumno un «circulo de pensamiento» adecuadamente construido en el que la voluntad encontraría un terreno para su desarrollo adecuado. Al producirse una claridad de ideas cada vez mayor, al irse construyendo adecuadamente la mente, seguiría la buena voluntad. Herbart tenía en cuenta la consecución de conceptos abstractos al sugerir que la misma mente, al ser el campo activo de las representaciones, entra en posesión de ideas abstractas, en especial de las cinco ideas morales, a

través de la reestructuración que se produce; no es difícil crear pensamientos abstractos mediante este método, puesto que, señalaba, «el pensamiento viaja rápidamente, y sólo está lejos de la reflexión aquello que está separado por muchos conceptos intermedios o por muchas modificaciones del pensamiento».⁸²

El logro de Herbart: bases para el futuro

Los escritos pedagógicos de Herbart fueron un logro impresionante, y realizó una serie de claros avances con respecto a la teoría existente. El más importante, con mucho, fue el rechazo de la teoría de las facultades; su postulado de una mente activa que precisa un estímulo múltiple significaba que todos los temas tienen valor en la medida en que contribuyen a la clarificación de ideas de los mundos humano y externo. Su metódica, sin embargo, era demasiado fantástica para ser tomada en serio, aunque esto, en realidad, no importaba; a pesar de sus detractores, su psicología y su pedagogía eran fácilmente separables de la metafísica y de la ética; no hay una conexión evidente y necesaria entre la conciencia cognitiva y la intuición moral y la conducta ética consiguiente, y sus ideas no estaban desarrolladas en este sentido. Pero su modelo de mente cognitiva (si se suprime la dimensión moral) era extremadamente plausible y resultó altamente atractiva; además, la pedagogía de las cuatro etapas formales proporcionaba, de manera razonablemente detallada, la mejor explicación, mostrando cómo aprenden las personas. En particular, la teoría de la masa de apertención, de la mente consciente, del umbral, del arqueo, apuntalamiento y asimilación de nuevas ideas, hizo comprensibles los procesos mentales. Además, estos conceptos daban una nueva dimensión a la teorización educativa sobre si las ideas latentes de la mente no son inatas sino efecto de una experiencia anterior que todavía no ha recibido forma articulada consciente. Por otro lado, abrió un camino de especulación teórica, que, en su momento, llevaría a la psicopatología freudiana. Era de gran importancia el hecho de que su epistemología fuese igualmente adaptable al modelo sensoempírico; las representaciones no tenían que proceder de los *Reiden*, sino que podían ser consideradas simplemente como sensaciones de la variedad de las de

⁸² HERBART, *Allgemeine Pädagogik*, trad. ingl., p. 125.

VII. Una época de revoluciones (1762-1830)

Bacon-Locke, y fue esta interpretación la que se siguió de manera general.

En el momento de su muerte, en 1841, el pensamiento de Herbart gozaba sólo de una circulación académica limitada. Europa se hallaba en su período de extrema reacción conservadora, y no había un interés más amplio por sus ideas educativas que por las de Pestalozzi; el talante burgués del momento estaba en favor de métodos sencillos y prácticos que preservaran el orden existente, no que lo reconstruyeran creando un nuevo mundo moral. Herbart, como Pestalozzi, fue temporalmente dejado de lado; pero sus palabras no fueron olvidadas y, hacia finales de siglo, iban a proporcionar, a menudo fundidas en diversas síntesis, los dos sistemas más importantes en la guía de la práctica educativa del mundo occidental. La práctica del herbartismo, como acabó llamándose su pensamiento aplicado, sigue aún funcionando en gran medida, aunque a menudo sea negada.

VIII. UNA ÉPOCA DE REVOLUCIONES (1762-1830): EL COMIENZO DE LOS SISTEMAS NACIONALES

El pensamiento de Rousseau fue una respuesta articulada al desarrollo político, social y económico de Europa y del Nuevo Mundo. A la vez que estimuló una vigorosa corriente de teorización educativa, también avivó la toma de conciencia de la necesidad de sistemas donde las nuevas ideas educativas pudieran ser puestas en práctica. Sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* hacían hincapié en que unos sistemas de educación convenientemente organizados podrían promover cambios sociales y el bien común, formar el carácter nacional e institucionalizar un gobierno popular, todas ellas ideas atractivas para los reformistas tanto liberales como radicales. Cuando la revolución estalló en los Estados Unidos y en Francia, una de las mayores preocupaciones del gobierno revolucionario francés, y en menor medida del norteamericano, fue la creación de sistemas nacionales de educación que pudieran llevar a cabo los nuevos ideales y asentar, al mismo tiempo, las repúblicas sobre una base permanente. Por otra parte, esta tendencia se extendió: Prusia tenía enorme interés en la creación de un sistema de educación estatal, no con propósitos revolucionarios sino por razones puramente nacionalistas; en otras partes de Europa, la idea logró un éxito limitado, particularmente en Suiza y Austria, y se le opuso resistencia en Inglaterra. Pero no todo el crédito debiera atribuirse a Rousseau; por mucho que fuera la figura central del *ethos* revolucionario, su importancia radica, sobre todo, en el estímulo que dio a otros. Además, fue un proceso doble; se desligó de su ambiente y expresó, con más claridad que ningún otro, lo que pensaban muchos, y de hecho, a partir de la publicación del *Emilio*, en 1762, hasta el estallido de la revolución francesa, en 1789, hubo un agudo interés por los sistemas nacionales.