

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, n^{os} 1-2, 1994, págs. 299-313.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente

JOHAN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)

Michel Soëtard¹

El nombre de Pestalozzi se cita muy a menudo, pero pocos lo leen y se sigue conociendo muy mal tanto su obra como su pensamiento: se suele aludir a la imagen serena del “gran corazón materno” o del “padre de los pobres”, mientras que Pestalozzi fue un pensador y ante todo un apasionado hombre de acción. Padre de la pedagogía moderna, inspiró directamente a Fröbel y Herbart, y su nombre está vinculado con todos los movimientos de reforma de la educación del siglo XIX.² Pero es cierto, que su obra escrita no es de fácil acceso. Abundante, inacabada, escrita en todos los estilos y registros, constituye un desafío permanente al espíritu cartesiano.³

Creo que para establecer la actualidad de Pestalozzi hoy día, deberemos esforzarnos por interpretar los momentos fundamentales de su existencia de hombre y pedagogo a la luz de las preocupaciones actuales. Encontraremos los sueños y las ilusiones que resaltaban en el momento del nacimiento del pensamiento educativo y que no dejaron de configurarlo hasta nuestros días. Pero hallaremos sobre todo a una persona que, después de que su sueño filantrópico se malograra en una primera experiencia, supo esforzarse para captar toda la dimensión histórica de la idea educativa, y arraigarla en una actitud pedagógica que se convirtió en la razón de ser de toda una existencia.⁴

La experiencia fundadora: El Neuhof

En el comienzo todo se redujo a una experiencia que terminó catastróficamente. Pestalozzi adquirió en Argovia una propiedad llamada Neuhof y a comienzos de los años 1770 acogió a los niños pobres de la vecindad a los que hacía trabajar en el hilado y el tejido del algodón; el producto de su trabajo serviría para financiar su formación. Para esa época se trataba de una empresa educativa absolutamente original, basada en el trabajo administrado por los propios niños. Para Pestalozzi esa experiencia fue el último avatar de un importante sueño de juventud.

Pestalozzi comenzó por compartir las interrogaciones y agitaciones de los jóvenes activistas en búsqueda de un nuevo orden social. El joven Pestalozzi, rompiendo con el sistema educativo de su ciudad natal que, a pesar de ser considerado como uno de los mejores de Europa estaba demasiado comprometido con un régimen político que reservaba los derechos esenciales a los habitantes de la ciudad y privaba completamente de los mismos a los del campo, prefirió frecuentar los círculos estudiantiles donde se debatían libremente los verdaderos problemas de la ciudad. Incluso atacó ocasionalmente a ciertas personalidades corruptas, como consecuencia de lo cual fue encarcelado por algunos días a fines de enero de

1767.

Se vinculó estrechamente con los medios pietistas de Zurich, cuyos miembros se esforzaban por vivir un cristianismo práctico, lejos de la “religión del verbo”, de las imposiciones dogmáticas y de los compromisos políticos. Tuvo especialmente presentes las realizaciones de los anabaptistas y de los Hermanos Moravos que en diversas regiones y siguiendo las huellas dejadas en Halle por el prestigioso *Waisenhaus* de Francke, realizaban experiencias de formación vinculadas con el trabajo agrícola e industrial.

Pero será su compatriota Rousseau quien dio un impulso decisivo a Pestalozzi, que durante toda su vida tuvo el *Emilio* como libro de cabecera, y que un año antes de su muerte hablaba de su autor como el “centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación”, el que “rompió... las cadenas del espíritu y devolvió al niño a sí mismo, y la educación al niño y a la naturaleza humana”.⁵

Por consiguiente, la empresa del Neuhof estuvo impulsada por el gran sueño de rehacer una humanidad autónoma, lejos de la civilización urbana y de las discusiones estériles de los jóvenes aristócratas. Pestalozzi se convirtió en un pobre entre los pobres y se ocupó de hacerles descubrir en su propia condición los instrumentos de su liberación, en este caso el salario industrial: en efecto, la propagación del hilado y el tejido del algodón en los campos procuraba a las familias campesinas un medio de subsistencia estable que nunca pudieron obtener de la agricultura. Pero era necesario que los interesados supiesen dominar la nueva fuente de beneficios y que, una vez roto el vínculo con la naturaleza nutricia, los hombres asumiesen toda la dimensión humana de esa emancipación. Así, el Neuhof se esforzó por lograr simultáneamente un doble objetivo: introducir a los niños en la racionalidad económica y, al mismo tiempo, contribuir a que cada uno de ellos desarrollara su personalidad autónoma dentro de una sociedad de libertad y responsabilidad.

La experiencia pedagógico-industrial pronto tropezó con dificultades insuperables y se declaró en quiebra en 1780. Esto suele atribuirse a causas externas, pero ello equivaldría a olvidar que Pestalozzi reivindicó siempre la responsabilidad de su fracaso inicial, y conduciría sobre todo a no tener en cuenta un elemento decisivo para comprender su evolución ulterior que, hasta las *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (Investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano) de 1797, la elaboración del *Método* y el apogeo de Iverdon, puede interpretarse como un esfuerzo por superar las contradicciones que habían malogrado la experiencia del Neuhof. Además, en el curso de esta experiencia se plantearon la mayoría de los problemas que más tarde no dejarán de ser objeto de las preocupaciones de la educación llamada “nueva”, en sus componentes más notables, en particular los que se vincularán con el trabajo industrial.⁶

Toda la empresa se basa en el trabajo social, concebido como el instrumento decisivo de desalineación del proceso educativo: al financiar su propia formación con el producto de su labor, los niños no deberán nada a nadie. Pestalozzi no tarda en comprobar, sin embargo, que en la realidad esta visión filantrópica del trabajo también debe tener en cuenta un medio socioeconómico que impone a la pequeña empresa tales exigencias de rentabilidad que éstas terminan por imponerse a los objetivos educativos de la misma. Cuando oye que los niños añoran la época en que corrían libremente por el campo, el maestro del Neuhof se ve obligado a revisar el concepto según el cual el trabajo es algo natural al hombre.

Apuesta por el interés de sus discípulos en una experiencia centrada en el bien de cada uno y en el de todos, pero pronto deberá admitir que el interés sigue siendo una realidad relativa y muy arraigada en el deseo egoísta de cada uno: así, no puede impedir que en cualquier momento los padres vengán a retirar al hijo que ha recobrado fuerzas, está vestido con ropa nueva y sobre todo, está en condiciones de aportar a la familia un salario que no tiene por qué ir a alimentar una bolsa ajena.

Pestalozzi se halla entonces en una posición institucional insostenible: el que sicenramente quiere dar a cada niño los instrumentos de su autonomía se ve obligado constantemente a someter a esos mismos niños a las exigencias de la rentabilidad, y su discurso filantrópico, que mueve todos los resortes de la moral y la religión, finalmente se percibe como un insoportable chantaje en aras de la productividad. Es así como el más generoso de los hombres, que invirtió en la experiencia toda su fortuna, es acusado por los primeros interesados de buscar ante todo en el asunto ... su propio interés.

En el fondo, según la fórmula que utiliza en el Diario de 1774 sobre la educación de su hijo Jakob, Pestalozzi querría “unir lo que Rousseau ha separado”: la libertad y la obligación, el deseo natural y la ley que todos quieren para todos. Pero el propio Rousseau había señalado que esa coexistencia ideal se quebrantaría inevitablemente al primer intento de realización. Pestalozzi también comprueba en su fracaso la paradoja expuesta en el Libro I del *Emilio*: que no pueden unirse en un mismo proyecto de educación del hombre (libre) y la del ciudadano (utilizable). Por lo menos, de todos los discípulos más o menos fieles de Rousseau, Pestalozzi tuvo el mérito de haber intentado realizar el *Emilio* en toda su fuerza paradójica, y de ese modo estuvo en condiciones de superar, llegado el momento, las fecundas contradicciones de la obra de Rousseau.

Pestalozzi debió resignarse entonces a ser el testigo impotente del fracaso de su experiencia debido a múltiples manifestaciones de egoísmo. Pero lejos de renunciar a su proyecto fundamental y de someterse pacíficamente al conformismo social, emprenderá un esfuerzo notable para arraigar, a despecho de todos, la voluntad de autonomía en esa realidad social que lo había rechazado en un primer momento. Esta reflexión le hará apreciar con mayor claridad aún la medida del acto educativo, de la educación como acción en el centro de una sociedad que no está segura de cuáles son sus fines.

El educador en tanto que educador

Los analistas de la obra de Pestalozzi no se han interesado mucho por el período que separa el fracaso de Neuhof (1780) de la nueva experiencia de Stans (1799). Sin embargo, ese período se caracteriza por una mutación decisiva de su universo intelectual y de su acción que hará nacer, de las ruinas de su primera experiencia, un nuevo tipo de hombre que se definirá como tal: el educador.

Esta reflexión no cesa de arraigarse en la experiencia de su protagonista. Bien es cierto que la aventura del Neuhof lo desacreditó durante mucho tiempo ante los educadores serios, pero la escuela que crea en su novela de los años 1780, *Léonard et Gertrude*, y luego en la versión modificada de 1790-1792, se asemeja cada vez a una especie de experiencia simulada;⁷ experiencia también del destino dramático de su hijo Jakob, a quien había querido convertir, en el Neuhof, en una caracterización histórica del *Emilio* y que, habiéndose alejado de su padre después del fracaso del instituto, retorna un día de 1787 quebrantado por las crisis nerviosas y víctima de la paradoja de Rousseau; así como experiencia de la gran conmoción social de 1789, réplica macrocósmica de lo que Pestalozzi había querido hacer en el Neuhof; su consagración en agosto de 1792 como ciudadano honorario de la Revolución Francesa; la imposibilidad de hacer oír su voz de pedagogo; su decepción ante la manifestación de los egoísmos democráticos... a través de todos estos acontecimientos Pestalozzi llega a un intenso período de clarificación que alcanza su apogeo en el texto teórico primordial de 1797: *Investigaciones*.

No resulta fácil resumir en unas pocas líneas esa efervescencia del pensamiento. Felizmente disponemos de una carta fechada el 1 de octubre de 1793 que Pestalozzi dirige a

su confidente de esa época, Nicolovius, y donde, a la luz de los acontecimientos pasados y presentes, resume la evolución que está viviendo.⁸ De este modo revela que en lo más profundo de sí mismo, su reflexión y su acción se encontraban bajo el influjo de dos fuerzas contrarias:

Segun dice, al comienzo fue víctima inconsciente de un “sueño de educación” que se nutría de “desaciertos económicos”, que se explicaban en definitiva en un profundo “error” sobre la naturaleza del hombre. Ese es el significado de lo que ocurrió en el Neujof: una ingenua confianza en el milagro de la industria y, asimismo, en la capacidad del hombre para dominarla espontáneamente; una creencia profunda en una libertad natural de los hijos de Dios y en la virtud de una educación que se limitaría a acompañar el movimiento de la naturaleza.

Es interesante la manera como relaciona ese primer error con el segundo que lo absorbió totalmente durante el periodo siguiente. En adelante, con la voluntad apasionada de llegar a conocer esa realidad humana que se había impuesto a su gran idea, se dedicará a la pedagogía científica: prueba de ello son esas escenas de observaciones cotidianas y esa aritmética de los comportamientos con que aconseja y dirige los trabajos prácticos del preceptor Petersen; también lo prueba la actitud del maestro Gluphi que, de una versión a la otra de la novela, se muestra cada vez más preocupado por conocer a los hombres tal como son y, como laico positivista, remite al pastor sus sueños de humanidad.

A estas dos concepciones del hombre se viculan otros tantos proyectos educativos, precisamente los dos proyectos que Pestalozzi había tratado de combinar en vano en el Neuhof: la realización de la “dignidad interior más pura del hombre” por una parte y “su buena formación para las necesidades esenciales de su vida terrestre” por la otra.

La novedad de la reflexión de Pestalozzi en los años 1790 radica en el hecho de que percibió que esos dos objetivos, en realidad, se arraigan en una misma ilusión: se prete poder definir *a priori*, como si fuera posible situarse desde el punto de vista de Dios, las “necesidades esenciales” del hombre en este mundo, y los criterios de su “dignidad interior” en el otro. A un nivel más profundo, se pretende enmarcar en su dimensión superior como en su expresión exterior la libertad del hombre, cuando el desarrollo autónomo de la libertad constituye precisamente la mejor oportunidad que se puede presentar a la educación.

En efecto, si ésta debe conformarse con realizar un tipo humano definido fuera de sí misma, la educación sólo puede tener un significado accesorio. Pestalozzi se niega a que funcione como un mero instrumento de modelado al servicio de un mundo dado, ya sea real o ideal: habrá de ser una forma de acción que permite a cada uno hacerse a sí mismo, partiendo de lo que es y en el sentido de lo que quiere ser, “una obra de sí mismo”.

La educación cobra así su sentido en el proyecto de autonomía. pero Pestalozzi se apresura en hacer hincapié en que el contenido profundo de esta palabra, tan estimada por el idealismo alemán, no se agote en un nuevo concepto humanista en el nombre del cual se continuaría, en la práctica, escarneciendo la dignidad humana. Para el autor de las *Investigaciones*, la autonomía sólo es real en la medida en que no cesa de *hacerse* entre las manos de los interesados.

Del sentido así enunciado en las *Investigaciones*, se desprenden algunas consecuencias esenciales para la reflexión y la acción de Pestalozzi:

Tanto la política como la religión, comprometidas en un conflicto sin salida entre la defensa de la dignidad del individuo y su necesaria mutilación social, sólo podrán superar su conflicto mutuo en la obra de educación. En efecto, en la medida en que la legislación se practique como una educación, el estadista sabrá a la vez evitar las conflagraciones sociales, cada vez más amenazadoras a medida que se agravan los intereses, y crear

una voluntad general indispensable lo más cercana posible de la voluntad de cada uno. Por su parte, la religión, abandonando de una vez por todas su pretensión de dominar al mismo tiempo la carne y el espíritu, podrá recobrar su papel de “sal de la tierra”, pero de una tierra donde, como lo escribe en la carta a Nicolovius, “el oro y las piedras y la arena y las perlas tienen su valor independientemente de esa sal”. La actitud del educador reduce de este modo el conflicto de la política y de la religión, situando cada una en su ámbito propio.

Pestalozzi logra así también comprender su error del Neuhof. Al querer jugar simultáneamente el juego de la racionalidad económica y el del desarrollo pleno del individuo, se había colocado con toda inconsciencia en el centro del torbellino que estaba dislocando la sociedad de entonces. Pestalozzi ya no será ni el duro empresario ni el buen padre del pueblo sino un educador, situándose a distancia a la vez de las exigencias sociales como del deseo de los interesados y obrará para lograr el acercamiento de los dos polos en el sentido de constituir en cada uno de ellos la libertad autónoma, una libertad comprometida a la vez con el mundo social gracias a la adquisición del oficio, y esforzándose por encontrar en esa realización el desarrollo pleno de sí mismo. La acción educativa permite de este modo superar la paradoja de Rousseau que establecía la imposibilidad de formar al mismo tiempo al hombre y al ciudadano.

Pestalozzi sienta así las bases de un lugar privilegiado que, entre la familia, siempre más o menos enzarzada en sus intereses privados, y la sociedad civil, cada vez más acuciada por las exigencias inhumanas de la racionalidad económica, debería no sólo fomentar en el niño el pasaje de un universo al otro, sino también contribuir a la constitución de esa libertad autónoma que no puede estar garantizada ni exclusivamente por la naturaleza ni exclusivamente por el derecho. Ese lugar es la escuela. Lo ideal sería por supuesto que los padres se volvieran educadores en iguales condiciones que los artesanos del bien común; pero siendo lo que es la evolución de la célula familiar, la escuela como lugar de educación deberá desempeñar una función cada vez más importante en la sociedad civilizada.⁹

Esa tarea, la escuela sólo la cumplirá realmente si acepta hacer una labor de pedagogía. Esta palabra cobra ya su pleno sentido en los escritos de Pestalozzi. Se tratará, en efecto, de aplicar una práctica específica que no se conforme con transmitir a las jóvenes generaciones las experiencias de la civilización sino que se organice de tal manera que los interesados puedan construir su libertad autónoma. Ni simple prolongación del orden familiar, ni simple lugar de reproducción del orden social, la escuela deberá manifestar su orden propio a través de la obra pedagógica: tal será todo el sentido del Método

Pero la consecuencia más importante de la reflexión que llega a su punto culminante en las *Investigaciones* de 1797 (una consecuencia que, en realidad, Pestalozzi no expone pero que se halla subyacente en toda su obra futura) es el hecho de que el pedagogo se coloca desde ese momento en una posición tal que puede comprender al niño en su realidad en devenir. En Neuhof había utilizado más bien al niño para la realización de un sueño de adulto, el de la alianza entre una perfecta inserción social y la salvaguardia de la inocencia natural. En lo sucesivo, al reconocerlo en su aptitud para “hacerse una obra de sí mismo”, Pestalozzi se acerca a la naturaleza infantil en lo que tiene de específico, a saber: su poder de constituirse de manera autónoma. Más aún, es la humanidad adulta supuestamente constituida, la que está llamada a regenerarse a través del niño y por la manera en que, favoreciendo mediante la educación el desarrollo de su libertad autónoma, se liberará por sí misma de sus inercias y taras sociales. Educación, juventud eternamente necesarias para la humanidad: “La naturaleza ha

cumplido su obra: ahora te corresponde a tí realizar la tuya.”¹⁰

El “método” y su espíritu

Las *Investigaciones* de 1797 son una llamada a la acción. Y gracias a los trastornos políticos que se producen en Suiza en 1798, “el educador del pueblo” vuelve a tener el viento en popa. Primero está la experiencia de Stans, iniciada en enero de 1799 y que termina bruscamente a causa de la guerra, después de algunos meses de existencia. Luego Pestalozzi se instala en Burgdorf (Berthoud): el nuevo instituto no resiste a la caída de la República Helvética en 1803. Por último el pedagogo es llamado a Yverdón, donde el 1 de enero de 1805 inaugura en el castillo un establecimiento que rápidamente cobra amplitud y adquiere fama en toda Europa: desde todas partes se acude a observar el fenómeno pedagógico y los maestros se suceden por oleadas (los prusianos, los franceses, los ingleses) a fin de iniciarse en el método Pestalozzi.

El “método” es sin lugar a dudas el proyecto pedagógico portador de toda la obra de Pestalozzi en sus tres institutos. En la práctica se inició en Stans pero sus grandes lineamientos se establecerán en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrude a sus hijos], aunque sus diversos componentes seguirán siendo elaborados durante las experiencias de Burgdorf de Iverdon.¹¹

Se suele plantear la cuestión de la originalidad del “método Pestalozzi” (la expresión es de Herbart). Si se alude con ello a materiales y técnicas, corremos el riesgo de decepcionarnos: el visitante del castillo de Iverdon buscará en vano esos “trucos pedagógicos” que podrían aplicar en su práctica. En cuanto a técnicas pedagógicas se refiere, podría decirse que Pestalozzi no inventó nada, ni siquiera la pizarra, y que tomó lo que quería en todas partes: en efecto, hay que recordar que su experiencia no se desarrolló en un desierto pedagógico sino que se inscribió en un vasto movimiento de renovación de la enseñanza que llegó hasta el más humilde pastor de aldea. Además, el propio Pestalozzi admitió haberse equivocado completamente al elaborar ciertas técnicas, en particular para el aprendizaje del idioma, y no vaciló en modificar profundamente los instrumentos en ciertas etapas de su evolución. Para decirlo en pocas palabras, no hay que buscar la originalidad del método en sus aspectos materiales.

Y sin embargo hay una originalidad históricamente verificada, y que reside en el hecho de que prácticamente todos los pedagogos prácticos de los siglos XIX y XX considerarán esa obra como si fuera una fuente, y no dejarán de referirse a ella por encima de sus dificultades y fracasos.

Se puede decir que la originalidad del método elaborado por Pestalozzi reside fundamentalmente en su espíritu. Su mérito es, en efecto, el siguiente: mientras casi todos sus discípulos, declarados o no, permitieron sistemáticamente que su intención desapareciese en la materialidad de un saber, de una técnica, de una concepción apriorística del hombre, y lucharon sistemáticamente para que no se confundiese lo que ellos querían con lo que habían realizado, Pestalozzi comprendió que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma.

El método es un instrumento sin lugar a dudas necesario. Importa observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa, dar eficacia a la capacidad de acción del niño... aspectos todos que Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget,¹² continuarán elaborando y perfeccionando técnicamente. Se trata de escrutar

infatigablemente el mecanismo de la naturaleza humana en sus diferentes manifestaciones: sin el conocimiento, es imposible ejercer poder alguno sobre esa naturaleza.

Pero sería un error considerar que el conocimiento es en sí mismo liberador porque como medio es necesario pero no suficiente. El método, con todo su contenido de conocimientos positivos sobre el niño, puede contribuir en igual medida a sojuzgarlo que a liberarlo. Para que el movimiento se oriente en la segunda dirección, es menester desarrollar una acción específica que movilice los instrumentos del método de manera tal que sean efectivamente generadores de libertad autónoma. Ahí comienza en realidad el trabajo pedagógico; y es ahí donde interviene, más allá de la letra, el espíritu del método, un espíritu que utiliza las técnicas solamente para que produzcan lo opuesto de un resultado técnico: “Examinado todo -dirá Pestalozzi en 1826-, retened lo que esté bien, y si en vosotros mismos ha madurado algo mejor, añadidlo con verdad y amor a lo que trato de daros con verdad y amor en estas páginas.”¹³

Lo esencial se juega por lo tanto en una práctica que a su vez remite a una actitud, y en la imposibilidad de elaborar la teoría de esa actitud sin correr el riesgo de destruir la misión del proceso metodológico, es decir lo que éste debe hacer surgir y sostener en su desarrollo. Pestalozzi añade que hay un límite más allá del cual el proceso metodológico debe invertirse completamente para dejar la iniciativa a la libertad autónoma: “Quienquiera que se apropie del método, sea un niño, un joven, un hombre o una mujer, llegará siempre en sus ejercicios a un punto que solicitará particularmente su individualidad: al capatarlo y desarrollarlo, esa persona desplegará sin duda alguna en sí misma fuerzas y medios que le permitirán superar en gran medida la necesidad de ayuda y apoyo en su formación que en esta etapa sigue siendo indispensable para otros, y se hallará en una situación que, de manera segura y autónoma, le permitirá recorrer y llegar término del camino restante de su formación. De no ser así, mi casa no se mantendría en pie, mi empresa había fracasado.”¹⁴

Sin embargo, si hubiera que explicar a los que practican la pedagogía cómo se aplicaba ese espíritu del método en los institutos de Pestalozzi, se podría estudiar de qué manera se articulan, en el meollo del proceso, tres elementos: el corazón, la cabeza y la mano (*Herz, Kopf, Hand*). No se trata de tres “partes” del hombre, ni siquiera de tres “facultades”, sino de tres puntos de vista sobre una misma y única humanidad en acción de autonomía. Para Pestalozzi, la cabeza representa el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas. Pero como individuo situado, el hombre sigue estando completamente sumergido en un mundo que, a través de la experiencia, no cesa de requerir su sensibilidad y lo vincula con sus semejantes en la lucha emprendida para dominar la naturaleza por medio del trabajo: esa es la dimensión del corazón. El hombre, provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido, que hacer una obra consigo mismo: esa es la dimensión de la mano.

Estos tres elementos concurren así en la producción de la fuerza autónoma en cada uno de los interesados: la parte razonable garantiza la universalidad de la naturaleza humana, la parte sensible garantiza su particularidad radical, mientras que la contradicción entre ambas libera a su vez el poder esencialmente humano de llevar a cabo una acción que constituya la personalidad autónoma. Cabe señalar también que este proceso se desarrolla integralmente dentro del marco de la sociedad, en la medida en que ésta modela la razón humana y es objeto de la insatisfacción esencial de los interesados.

El maestro, y mucho antes el padre y la madre si actúan como educadores, ocupan una posición especial en el punto de encuentro, entre el deseo sensible y la razón social en el niño. En ese periodo decisivo, tienen el poder de estimular el desarrollo de la fuerza autónoma o de obstaculizarlo tal vez para toda la vida. Tal es la inmensa responsabilidad moral del pedagogo.

Para que esta responsabilidad pueda ejercerse será esencial que el pedagogo, cualesquiera que sean la materia y el tiempo de su acción, sea cual sea la materia didáctica de que se ocupe, sepa mantener el equilibrio entre los tres componentes del método. Lo que significa que dentro de la institución escolar no basta con distribuir armoniosamente las diferentes disciplinas entre el polo intelectual, el polo sensible (artístico) y el polo técnico; cada docente deberá esforzarse por aplicar, en cada una de las etapas pedagógicas, los tres elementos en torno de los cuales se articula el desarrollo de la fuerza autónoma: el profesor de educación física prestará atención al dominio intelectual de los ejercicios al mismo tiempo que a su repercusión sensible en el niño, mientras que el profesor de matemáticas tratará de no perder de vista el arraigo de su materia en la existencia concreta de los niños y su aplicación autónoma en un momento del proceso pedagógico... Pestalozzi no cesa de repetir que se trata de un equilibrio que nunca se adquiere definitivamente y que puede romperse en cualquier momento para alimentar una de las tres “bestialidades” de la cabeza, el corazón y la mano.

Este análisis no sólo es válido para las adquisiciones escolares del saber, del “saber hacer” y del “saber sentir”, sino también y sobre todo para la marcha de la institución que, entre la cálida célula familiar y el monstruo frío del Estado, tiene como misión instituir la libertad autónoma de manera viva, reflexiva y práctica. Más que darles a los niños la ilusión de una democracia inmediata, como había ocurrido en el Neuhof, Pestalozzi, desde Stans y a través del relato que nos dejó de su breve experiencia, se esforzará por construir una humanidad social lo más cercana posible al deseo de cada uno y al interés de todos, pero que debe superarse continuamente en la acción: pobres entre los pobres, los niños de Stans sufrirán más privaciones aún para poder acoger a otros más pobres.¹⁵

Por ende, el sistema educativo en sus diversas estructuras deberá organizarse necesariamente de tal manera que la acción del pedagogo, teniendo en cuenta lo que deberá producir, pueda ejercerse en un clima de libertad autónoma y responsable. Cada uno de los engranajes institucionales deberá permanecer al servicio del proyecto que singulariza la acción pedagógica en relación con el resto de las acciones humanas, un proyecto cuyo objetivo esencial es la humanidad que se está constituyendo con carácter autónomo dentro de la relación pedagógica.

El último debate: práctica y teoría pedagógica

Se puede percibir la actualidad de Pestalozzi en la manera como supo pensar a fondo la contradicción entre la función de integración social de la escuela y su deber de realizar a los individuos en la libertad: Durkheim e Illich quedan igualmente refutados.¹⁶ Los partidarios de “la escuela en la vida”, siguiendo en ello a Pestalozzi, podrán percibir la magnitud de los obstáculos que siguen llevando al fracaso sus experiencias. Pero también obran en vano los que quieran sacar partido de las dificultades de tales precedentes para restaurar el antiguo humanismo en torno de la “idea de la educación”: Pestalozzi les responde con un no categórico a través de sus relaciones con el pastor Niederer, al principio su colaborador más cercano en Iverdon, luego su adversario y finalmente su enemigo encarnizado que quería destruir una empresa que no pudo someter a su concepción.

Se tiende por lo general a considerar que la controversia que se produjo en Iverdon, que alcanzó tal profundidad que la experiencia fracasó por segunda vez, no es más que una querrela entre personas o un conflicto de temperamentos. En realidad, en el trasfondo de esta disputa, hay un debate fundamental que sigue siendo de profunda actualidad en pedagogía: el de la relación entre la práctica y la teoría. Si el educador, a diferencia del filósofo y del científico, es precisamente “un práctico en busca de una teoría practicable de su práctica” (D. Hameline), podemos decir que la existencia de Pestalozzi fue la encarnación misma de esa

definición. Pestalozzi fue enteramente práctico en el Neuhof, experiencia que quiso ser una manifestación de la libertad pura en acción. Luego, las *Investigaciones* de 1797 pueden interpretarse como el fin de un largo camino que permitió que Pestalozzi elaborara la teoría de su práctica eliminando de ella tanto el discurso inoperante de los filósofos como los procedimientos esterilizantes de la “ciencia del hombre”.

Pero hemos visto que si bien la reflexión de las *Recherches* exigía una práctica, seguía habiendo ruptura entre ambas: el método también se establece como una teoría “practicable” de la práctica desarrollada en Stans, Burgdorf e Iverdon, y la voluntad de autonomía subyacente no tiene por qué buscar sus fundamentos fuera de sí misma. Ese será el error de Niederer quien, imbuido por la filosofía de Fichte y de Schelling, y presentándose como el Platón del Sócrates de la pedagogía, va a intentar transformar en teoría la experiencia que se está llevando a cabo antes sus ojos. Pestalozzi, consciente de la necesidad de tal dilucidación, seguirá por un momento a su colaborador, pero no tardará en percibir que lo que se está elaborando es una doctrina cada vez más ajena a lo que él íntimamente desea, y terminará por rechazar brutalmente la teoría de Niederer así como su influencia dogmática sobre el instituto.

La objeción fundamental que hace Pestalozzi respecto de esa teoría es que al transformar en sistema el proyecto de libertad que la mueve, hace ese proyecto “impracticable”. Niederer, al asumir la dirección del instituto, inspiró por cierto una práctica, pero ésta no tardó en desarrollarse en todos los niveles en detrimento de lo que se buscaba a través de ella: la realización efectiva de la libertad en cada uno y en todos. En concreto, los maestros preferían pasar la mayor parte de su tiempo en seminarios discutiendo sobre la libertad, la fuerza autónoma del niño o la pedagogía cristiana, preocupándose cada vez menos de lo único que, en realidad, podía dar sentido a esas bellas ideas: los niños presentes en ese lugar, la realidad cotidiana del instituto, esas pequeñas cosas que alimentaban la fuerza autónoma de cada uno. Pestalozzi fue testigo de que en general los maestros, y por consiguiente los niños, huían de las responsabilidades de la acción: es comprensible que Pestalozzi, que había vinculado la educación con el proyecto moral del hombre, evidente en su actitud de desplegar una acción autónoma, considerase insoportable esa desviación de su propia intención y prefiriese cerrar su instituto antes que ceder en cuanto a lo esencial de su proyecto. Habiendo recobrado la calma en el Neuhof, su reflexión le permitió formular una verdad pedagógica fundamental, de la que hizo el eje de su testamento de educador: el *Canto del cisne*.¹⁷

Esta verdad, que no deberíamos vacilar en denominar el “principio pestalozziano”, se formula de la manera siguiente: el acto educativo sólo adquiere y conserva su sentido de acto educativo en la medida en que se establece una diferencia entre las leyes generales del desarrollo de la naturaleza humana en sus tres dimensiones de la cabeza, el corazón y la mano, y la manera en que dichas leyes se aplican en particular en las situaciones concretas y los azares de las circunstancias.

A primera vista, este principio puede parecer de una trivialidad desconcertante: cualquier hombre que reflexione un poco tendrá plena conciencia de la brecha que separa las ideas de las realidades concretas. Pero cuando observamos la marcha forzada de los pedagogos que utilizan la teoría para realizar en su práctica la síntesis entre la teoría que tienen en la mente y los seres sensibles con que deben tratar, cuando además observamos sus estruendosos fracasos y el hecho de que cada vez se ven obligados a vivir su utopía como seres marginales, llegamos a la conclusión de que el autor del *Canto del cisne*, logró, sin duda alguna, resolver uno de los problemas fundamentales de la pedagogía: la mano del pedagogo sólo podrá cumplir su obra en la medida en que se mantengan a distancia -a distancia de la mano y a distancia uno del otro- el polo de la inteligencia universalizadora y el polo de la sensibilidad particularizadora. A este precio la libertad autónoma podrá constituirse realmente

en los niños y no se evaporará en la impotencia de la teoría ni se hundirá en una confusión de intereses. Esta voluntad de distinguir es tan fuerte que el *Canto del cisne*, que pretende aprehender la esencia de la formación elemental, es una invitación para que cada individuo asuma la responsabilidad de su acción y no vacile en crear eventualmetne otros medios y otras técnicas dado que lo hace “con verdad y amor”, es decir, impulsado por la voluntad de que en torno a él se creen otras fuerzas autónomas.¹⁸

El procedimiento de Pestalozzi revela de este modo su profunda actualidad por la manera, inigualada hasta nuestros días, en que supo articular su teoría y su práctica. Y si es cierto que la educación tiene la posibilidad de desarrollarse como proceso de acción en el que la práctica, la investigación científica y la teoría se fecundan mutuamente (G. Mialaret), podemos decir que Pestalozzi logró realizar al mismo tiempo esa triple tarea.

Pestalozzi se sitúa así en una posición desde donde puede actuar sobre la naturaleza específica del niño. Al romper la continuidad natural entre el enfoque teórico y el enfoque práctico de las cuestiones pedagógicas, rompe también el resorte del mecanismo que, desde hacía siglos, convertía al niño en el instrumento dócil de verificación de la legitimidad de las teorías preconcebidas. Al dejar abierta la brecha entre teoría y práctica, el autor del *Canto del cisne* libera en el corazón del niño la fuerza por medio de la cual éste podrá hacer “una obra consigo mismo”, y al mismo tiempo sienta las bases de una investigación científica de orden específicamente pedagógico. La educación forma parte sin duda de las ciencias humanas, pero no es una ciencia humana como las demás: la relación dialéctica que mantiene con la práctica, precisamente en nombre del respecto de la libertad en devenir, le hace rechazar el esquema hipotético-deductivo que determina el procedimiento de las ciencias del hombre.

Pestalozzi deja al pedagogo la misión de vivir y acentuar la contradicción que desarrolló ampliamente en el *Canto del cisne*. Sin duda hubiésemos preferido que al llegar al cabo de su reflexión, nos hubiera dejado una verdadera “teoría practicable de su práctica” que cada maestro pudiese utilizar. Su gran debilidad sigue siendo el hecho de que jamás logró separar verdaderamente su obra de si mismo, de su existencia y de sus experiencias. Pero esta flaqueza se convierte a su vez en una fuerza debido a lo que Pestalozzi jamás dejó de buscar desde el comienzo: la realización de la libertad autónoma en cada uno y en todos.

Notas

1. Michel Soënard. Profesor de filosofía de la educación y de historia de las ideas pedagógicas en la Federación Universitaria y Politécnica de Lille (Francia). Profesor invitado en las universidades de Würzburg (Alemania) y de Padua (Italia). Miembro del Consejo de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación y del Comité Ejecutivo del Instituto para la Formación Europea. Autor de *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur, Pestalozzi y Rousseau* (colección “Les Grands Suisses”). Ha colaborado en varias obras y ha escrito numerosos artículos sobre historia de la pedagogía y problemas actuales de la educación para revistas alemanas, suizas, francesas e italianas.
2. Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, C.P. 138, 1400 Yverdon, Suisse; la revista *Pestalozzianum* de Zurich (Beckenhofstrasse 31-33, 8006 Zurich, Suisse) informa regularmente acerca de las publicaciones sobre el pedagogo suizo.
3. El único texto de referencia es el de la edición crítica de las obras y las cartas: a) *Pestalozzi, Sämtliche Werke* [Pestalozzi: obras completas] (denominado en adelante *SW*); b) *Pestalozzi, Sämtliche Briefe* [denominado en adelante *SB*]. El *Diccionario* de F. Buisson contenía importantes artículos sobre Pestalozzi, sus experiencias y sus principales colaboradores; en 1980, J. Guillaume publicó en 1890 un *Étude biographique de Pestalozzi*, de notable calidad para su época, y la traducción de Darin de *Comment Gertrude instruit ses enfants* fue un éxito editorial al principio del siglo. Si bien no disponemos todavía de una biografía actualizada en francés (la mejor sigue siendo la del alemán K. Silber, *Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk* [Johann Heinrich Pestalozzi: el hombre y la obra], publicada en 1957 y traducida al inglés en 1973), podemos remitir al lector a dos

- obras: J. Cornaz-Bensson, *Qui êtes-vous, Monsieur Pestalozzi?* [¿Quién es usted, Señor Pestalozzi], Yverdon, 1977; y G. Piaton, *Pestalozzi*, Privat, 1982. Indicaremos a lo largo de las notas y en la bibliografía que sigue, las traducciones francesas de las obras disponibles o en preparación.
4. Los argumentos que siguen retoman en lo esencial los resultados de nuestro estudio: *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)* [Pestalozzi o el nacimiento del educador: estudio sobre la evolución del, pensamiento y de la acción del pedagogo suizo (1746-1827)], Berna, P. Lang, 1981, 671 págs.
 5. "Méthode théoriques et pratique" [Método teórico y práctico], *SW*, vol. XXVIII, pág. 319. (Un texto publicado en francés por Pestalozzi)
 6. Véase M. Pistrak y P.A. Ray-Herne, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail* [Los problemas fundamentales de la escuela del trabajo], París, Desclée de Brouwer, 1973.
 7. Existe una traducción francesa disponible de la primera versión en Éditions La Baconnière, Broudry (Suiza).
 8. *SB*, vol. III, págs. 298-302.
 9. El que se haya asociado el nombre de Pestalozzi al principio de la educación familiar (*Wohnstube*) y a la de la madre en particular, procede de un análisis insuficiente de los texto del pedagogo y de la evolución de su pensamiento. Es, en efecto, tan cierto afirmar que Pestalozzi lucha con la realidad de una célula familiar en crisis y que la educación, al mismo tiempo que la institución escolar, se desprende progresivamente en su obra como el medio de superar la inevitable dislocación de la primera célula natural: la madre está destinada, hasta cierto punto contra su naturaleza, a hacerse educadora.
 10. *SW*, vol. XII, pág. 125.
 11. El autor está preparando una nueva traducción francesa, con introducción y notas, de la obra pedagógica fundamental de Pestalozzi: *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrudis a sus hijos], así como de la *Lettre de Stans* [Carta de Stans]. Para una presentación de conjunto del método, remitiremos al lector a los textos que publico el propio Pestalozzi en francés: "Méthode théorique y pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire" ["Método teórico y práctico de Pestalozzi para la educación y la instrucción elemental"], París, 1826 (*SW*, vol. XXVIII, págs. 287-319).
 12. El lector encontrará en esta serie de 100 "Pensadores de la educación" los perfiles de Freinet, Makarenko, Montessori y Piaget.
 13. *SW*, vol. XXVIII, pág. 57 (trad. La Baconnière).
 14. "Geist und Herz in der Methode" [Espíritu y corazón del Método], *SW*, vol. XVIII, pág. 35.
 15. *SW*, vol. XIII, págs. 1-32.
 16. Los perfiles de Durkheim y de Illich figuran en la presente serie de 100 "Pensadores de la educación".
 17. *SW*, vol. XXVIII, págs. 53-286 (trad. La Baconnière).
 18. *Ibid.*, pág 57.

Obras de Johann Pestalozzi

Las principales obras de Pestalozzi han sido publicadas en numerosas lenguas . El texto de referencia es el de la edición crítica de sus obras y de sus cartas:

Pestalozzi: Sämtliche Werke [Pestalozzi: obras completas], comenzada en 1927 por A. Buchenau, E. Spranger y H. Stettbacher, proseguida por E. Dejung, y a punto de concluir gracias al trabajo de la Forschungsstelle del Pestalozzianum de Zurich (Beckenhofstrasse 31-33, 8006 Zurich ,Suiza. Hasta el día de hoy han aparecido 28 volúmenes en W. de Gruyter (Berlín), y después en Orell Füssli (Zurich).

Pestalozzi: Sämtliche Briefe [Pestalozzi: cartas completas], Publicadas por el Pestalozzianun y la Zentralbibliothek de Zurich, 1946-1971. Hasta el día de hoy han aparecido 13 volúmenes en Orell Füssli, Zurich.

Obras principales sobre Johann Pestalozzi

La bibliografía de las obras aparecidas principalmente en alemán sobre Pestalozzi ha sido reunida sucesivamente por:

Israel, A. *Pestalozzi-Bibliographie*, 3 vols. (Monumenta Germaniae paedagogica 25, 29, 31), 1904.

Klinke, W. *Pestalozzi-Bibliographie*. 1923

Klink, J. G.; Klink, L. *Pestalozzi-Bibliographie J. H. Pestalozzi*. 1968.
Kuhlemann, G. "Pestalozzi-Bibliographie 1966-1977". *Pädagogische Rundschau* (Francfort del Meno), 1980, N° 2/3, págs. 189-202.

Ha una bibliografía general en vías de elaboración en la Forschungsstelle del Pestalozzianum de Zurich. Entre las obras más notables para la interpretación de la obra de Pestalozzi, cabe distinguir:

Barth, H. *Pestalozzis Philisophie der Politik* [La filosofía política de Pestalozzi]. 1954
Delekat, F. *Johann Heinrich Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher* [Johann Heinrich Pestalozzi: el hombre, el filósofo, el educador]. 3ª ed. 1968.
Froese, L. *et al. Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi* [Tema de debate: el Pestalozzi político]. 1972
Litt, Th. *Der lebendige Pestalozzi* [El petulante Pestalozzi]. 2ª ed. 1961.
Meier, U. *Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe* [La pedagogía del amor consciente en Pestalozzi]. 1987.
Natorp, P. *Der Idealismus Pestalozzis* [El idealismo de Pestalozzi]. 1919.
Rang, A. *Der politische Pestalozzi* [El Pestalozzi político]. 1967.
Schönebaum, H. *Johann Heinrich Pestalozzi. Wesen und Werk* [Johann Heinrich Pestalozzi: su esencia y su obra]. 1954.
Silber, K. *Pestalozzi: der Mensch and sein Werk* [Pestalozzi: el hombre y su obra] 1957.
Söetard, M. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berna, P. Lang, 1981
Spranger, E. *Pestalozzis Denkformen* [La manera de pensar de Pestalozzi]. 3ª ed. 1966
Stadler, P. *Pestalozzi*. 1988
Stein, A. *Pestalozzi und die Kantische Philisophie* [Pestalozzi y la filosofía de Kant], 1927.
Wernle, P. *Pestalozzi und die Religion* [Pestalozzi y la religión]. 1927.
Würzburger, K. *Der Angefochtene* [El adeversario]. 1940.