

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparativa (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{os}. 3-4, 1993, págs. 805-821

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

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

MARC-ANTOINE JULLIEN DE PARIS (1775-1848)

Jacqueline Gautherin¹

Desencanto político: ¿encanto pedagógico?

Si hay un hombre cuya biografía ilustra su obra pedagógica, ése es Marc-Antoine Julien.² Su vida fascina por el sentido de familiaridad que proporciona una correspondencia abundante, así como su entusiasmo, sus dificultades, sus dudas y sus compromisos, buenos y malos. En ella se encarna un destino colectivo que la trasciende y le da sentido.

Marc-Antoine Jullien (llamado “de París”) nació en 1775 en una familia de la burguesía media ilustrada. Al principio fue educado en el campo por su madre, según “los principios de un rousseauismo exigente” y después en París por su padre, Marc-Antoine Jullien (llamado de la Drôme”) que tenía amistad con Mably, Turgot y Condorcet, y que fue diputado del departamento de la Drôme durante la Convención.

Alumno del Colegio de Navarra, su concepción del mundo se hizo en un crisol en el que se mezclaban las diversas corrientes intelectuales de la Ilustración: las filosofías que afirmaban la perfectibilidad humana, la voz interior de la conciencia y las exigencias de la razón; el enciclopedismo, convencido del progreso permanente y de las virtudes de las ciencias y la Ilustración; y una filosofía política alimentada en las ideas de Rousseau, Mably, Condorcet, y en la lectura de los clásicos. Junto con estos nuevos conceptos, los conocimientos clásicos enseñados en el Colegio le proporcionaron muy pronto modelos para la interpretación de sus experiencias sociales y modelos de acción: “La educación pública hacía brotar todas las ideas republicanas en el seno de la monarquía. En nuestros colegios, creaba muchos pequeños estados en los que ni el rango ni la fortuna conseguían ninguna superioridad, en los que la independencia y la igualdad eran los bienes soberanos, en los que los alumnos, continuamente transportados hacia una patria imaginaria, nunca vivían en la suya, aprendían la elocuencia de Demóstenes y de Cicerón, el amor por la libertad de Trasíbulo y Bruto...”³

En estos años que precedieron a la Revolución, junto con el sentido del interés general y de una justicia basada en los méritos propios, Julien adquirió un odio profundo por el absolutismo monárquico. La tarde del 14 de julio de 1789 distribuía a los transeúntes hojas de papel en las que había escrito: “No basta con haber derribado la Bastilla, es preciso derribar el Trono”. Tenía 14 años. Durante el verano de 1791, pronunció el juramento de los jacobinos: “Vivir libre o morir”. Tenía 16 años. Al año siguiente, tomaba partido públicamente en favor de Robespierre: “El interés, la salvación del pueblo, ésta es la primera y única base en que debe fundarse la determinación de los representantes del pueblo”.⁴ En 1793 es comisario del ejército en los Pirineos, delegado oficialmente por el Comité de Salvación Pública, al que

Robespierre le ha otorgado un poder casi discrecional en diversas ciudades de Francia. En 1794 es nombrado secretario del Comité de Instrucción Pública encargado de elaborar los planes de “Instrucción pública” o “Educación nacional”, si bien, enviado a Burdeos por Robespierre, no participó en esa labor, de la que sin duda tuvo conocimiento.

Detenido después del 9 de Termidor, pasó 15 meses en prisión. Durante este periodo revisó sus ideas políticas. No dejó de denunciar la división de la sociedad en “clases de ciudadanos” (lo que explica el interés que mostró posteriormente por el Instituto de Pestalozzi, que acogía tanto a hijos de pobres como de ricos), pero a su juicio era urgente salvar la República uniendo a todos los republicanos, poniendo fin a la revolución, “lucha continua, guerra a muerte entre patricios y plebeyos, ricos y pobres”. Era preciso hacer lo que los revolucionarios no habían sabido hacer: aliarse con el pueblo y “mejorar el destino de los pobres pero por medios prudentes y posibles”.⁵ Era preciso revisar la naturaleza de los medios que permiten cambiar la sociedad e incluso la amplitud de esos cambios. Al publicar el plan de educación de Saint-Just en *L'Orateur plébéien*, M-A. Jullien manifestó su cambio de intereses: la educación del hombre nuevo se convertía en la clave de las transformaciones sociales.

Acusado por todas partes, habiendo perdido la esperanza tanto en su futuro político como en el de la Revolución, Jullien consiguió que en 1796 Bonaparte le diera un puesto en el ejército de Italia. No obstante, después de caer en desgracia varias veces y de ser rehabilitado de forma precaria, quedó relegado a los servicios de intendencia, sobre todo por haber protestado contra la proscripción de los supervivientes del jacobinismo y el babubismo.

Durante el periodo comprendido entre 1801 y 1819 dedicó toda su energía a cuestiones de educación, escribiendo varias obras, entre ellas *Essai général d'éducation* que lleva fecha de 1808.⁶ En 1810 obtuvo permiso para estudiar en el Instituto de Pestalozzi. Fue como una revelación: durante 3 meses se instaló en Yverdon con su mujer e hijos, localidad donde luego volvió a vivir en varias ocasiones, en 1811 y 1812. Reunió abundantes notas y mantuvo una correspondencia permanente con Pestalozzi, a quien confió la educación de sus hijos. Allí concibió la “ciencia de la educación”. Después de pasar dos años en prisión y una nueva estancia en el Instituto, empezó a difundir en Francia las teorías de Pestalozzi y de Fellenberg y publicó en *Journal d'éducation*, que había contribuido a fundar, “Cartas sobre el método de educación del Sr. Pestalozzi” y, sobre todo, en 1817, la obra de educación comparada que le hizo célebre.⁷ Pero entre 1817 y 1818, cansado de las disensiones internas del Instituto, incapaz de hacer frente a una quiebra económica que había en vano intentado evitar organizando un consejo de administración financiera, Jullien rompió con Pestalozzi que, a su vez, le consideró un traidor. Sus publicaciones pedagógicas se redujeron entonces a algunos artículos en la *Revue Encyclopédique* que fundó en 1819. A partir de entonces se interesó en el desarrollo de las ciencias.

Estos cambios, estas variaciones de interés, dan a su obra un aspecto curioso. Se comprende que pasado el entusiasmo de los años revolucionarios, Jullien se alejara de la política, pero ¿por qué gastó tantas energías en un proyecto de “ciencia de la educación” y especialmente en el estudio y difusión de la pedagogía de Pestalozzi? Se comprende, sin embargo, si se conoce la evolución de sus ideas políticas y sus compromisos personales. El interés general fue el principio constante en que se basó su filosofía política, y la denuncia de los intereses particulares de los ricos y los patricios la base de su actividad revolucionaria. Como dijo Rousseau, esta referencia a un principio político exige “consultar la razón antes de escuchar las propias tendencias”. M-A. Jullien consultó sus tendencias naturales antes de escuchar su razón, lo que dio por resultado una especie de mística del pueblo en marcha y un concepto encantado de la Revolución. Fue un jacobino que puso toda su confianza en la voluntad general y en las fuerzas mitificadas que se suponía expresaban esta voluntad: el pueblo, la nación, Robespierre el Incorruptible. Pero pronto se dio cuenta de que la figura del pueblo corría el riesgo de verse oscurecida por un “ídolo”, Robespierre⁸, y que la voluntad del

pueblo no era tan clara ni tan firme como él creía. De este modo, en sus escritos la categoría del interés general se vacía poco a poco del contenido psicológico y de todo compromiso personal para convertirse en una forma abstracta. Pierde el valor de denuncia de las injusticias y sirve para legitimar “los beneficios del orden social”, incluido el orden napoleónico. En este mundo desencantado políticamente solo subsisten la igualdad de derechos y las libertades formales. A partir de entonces, Jullien se orienta hacia un sentido pragmático de los cambios sociales y busca en la racionalización de la educación la mayor eficacia posible y el medio de perfeccionar a la persona humana, y por tanto a la sociedad: “Sólo la educación puede ejercer a la larga una influencia decisiva y radical sobre la regeneración del hombre, la mejora de las sociedades, la verdadera civilización y la prosperidad de los estados. Cada generación, si se confiase a maestros dignos de su misión, debería ser la continuación perfeccionada de la generación a la que sustituye. De esta forma la especie humana progresaría firme y seguramente en el amplio camino del progreso en el que la organización social, prudente y firmemente constituida, no correría el peligro de funestos trastornos, crisis periódicas y espantosas catástrofes que con demasiada frecuencia la envían a caminos retrógrados”.⁹ Así queda consumado el “desencanto” de su mundo político y el encanto, provisional, de su mundo pedagógico.

La “ciencia” de la educación entre empirismo y formalismo

Marc-Antoine Jullien fue el primero que intentó en Francia constituir una “ciencia de la educación” sobre el modelo de las ciencias positivas. La utilización de este sintagma (que tomó de Destut de Tracy¹⁰) indica, a partir de 1812, el cambio de su concepto de la pedagogía. En sus textos anteriores hablaba de la “ciencia que tiene por objeto desarrollar y perfeccionar las facultades físicas, orales e intelectuales de la persona” o también de la “ciencia de la felicidad y la virtud”. La palabra “ciencia” se tomaba en su acepción etimológica. Además, la idea de que la educación puede ser objeto de saberes racionales, es decir principalmente filosóficos, ya existía desde la Ilustración. Su obra *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, de 1808, se inscribe totalmente en esta perspectiva: se presenta como una teoría de la naturaleza humana aplicada al campo indefinido de las prácticas educativas, de donde se deduce un plano de educación física, intelectual y moral. En cambio, la obra titulada, *L'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (1812) esboza explícitamente el proyecto de una “ciencia de la educación”, entendida como “ciencia positiva”. De su encuentro con Pestalozzi, del contacto con prácticas educativas nuevas, nace un intento de racionalizar los hechos educativos, que 5 años después se prolonga en *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817). A mi entender, estas dos obras constituyen el primer intento de determinación de un campo empírico de observación, de elaboración de técnicas de investigación y de utilización de modelos de análisis formales. En su voluntad de explicar racionalmente el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza hay algo lo suficientemente original para que merezca la pena detenerse un instante.

YVERDON

El Instituto de Yverdon forma parte de las escuelas excepcionales que siempre han atraído el interés de los pedagogos, debido precisamente a su situación equívoca. Era, indisolublemente, una realidad empírica y la encarnación de un ideal: era, a la vez, un instituto de enseñanza para jóvenes de ambos sexos y un “instituto normal” de formación de maestros, que señalaba y realizaba la norma educativa. Un “jardín de las delicias” que escapaba a la utopía, que ya era de un tiempo y de un lugar. En la Escuela de Pestalozzi, Jullien creyó ver realizadas sus

esperanzas: una educación que respetaba el desarrollo libre de las personas, una promesa de “regeneración” de los seres humanos. Pero en vez de satisfacerse con este rápido análisis que muchas veces es suficiente para las profesiones de fe de muchos pedagogos (la escuela ideal existe porque la han encontrado) prefiere tomarse en serio ese “método”, de gran fama, para observarlo de cerca: en calidad de “espía consumado”, como decía Niederer, acumuló 33 cuadernos de notas, informaciones, observaciones y entrevistas de Pestalozzi, Niederer y otros profesores.¹¹ Los comentaristas han considerado en general que el *Esprit de la Méthode* constituye una exposición, más o menos deformada por Niederer y el propio Jullien, de las ideas y realizaciones pedagógicas de Pestalozzi. Pero la diferencia existente entre lo que se conoce del funcionamiento del Instituto y la forma en que se presenta en dicha obra revela más bien el espíritu del método de Jullien. Para fundar escuelas en Francia e importar los métodos de instrucción y de educación nuevos, Jullien no solo tenía que describir con precisión en qué consistía “el Método” sino que debía también mostrar su ejemplaridad, destacar las experiencias particulares de la personalidad singular del maestro de Yverdon, e integrar esas prácticas en formas racionales para presentar argumentaciones convincentes a sus detractores y para universalizarlas.¹²

En la parte preliminar de su estudio, Jullien recurría a la “íntima analogía” existente entre el arte militar y el arte de la educación. A su juicio, “la ciencia de la administración” podía proporcionar modelos, “principios generales”, útiles para la “ciencia de la educación”, ya que “las ideas positivas y prácticas de métodos y análisis forman parte fundamental de los conocimientos necesarios del buen administrador”. Correlativamente, las dos “esferas” de la administración y la educación presentan semejanzas, ya que se refieren a “reuniones de personas consideradas sucesivamente de forma individual y masiva”, en el caso de la administración, y a “un determinado número de niños reunidos que deben formar una familia y una pequeña sociedad”, en el caso de la educación. Pero ¿cómo describir y analizar esta pequeña sociedad?

Al igual que Pestalozzi, Jullien la describe basándose en primer lugar en el modelo de la comunidad doméstica: pone de relieve las relaciones de proximidad, afecto y confianza entre los miembros de esa “gran familia”, en su integración en el medio, en el estudio de la naturaleza del entorno y en la felicidad de estar juntos. En sus propias palabras, “el Método, por sí mismo, ... hace que todas las relaciones del maestro con sus alumnos sean tiernas y afectuosas, como las de la madre de familia con sus hijos. ... Sólo después de un profundo examen, después de haber observado durante largo tiempo con atención escrupulosa el Instituto, me atrevo a afirmar que constituye el esbozo menos imperfecto que se haya llevado a la práctica hasta ahora de un plan de educación práctica, que permite combinar y producir en su organización, mediante la dirección de la vida interior de los alumnos, las afecciones de cariño, las virtudes tranquilas y los placeres puros de la existencia doméstica y privada, así como las virtudes masculinas, fuertes y enérgicas de la existencia pública”.¹³

De esta forma atenúa considerablemente la particularidad de esa comunidad: el apego al Padre único e irremplazable, Pestalozzi; y calla la manera en que ese Padre intentaba unir a sus “hijos”: más que el amor paterno, incluso más que la religión, el amor fusional, la verdad revelada, la fe en la naturaleza y en la divinidad encarnada en el corazón del hombre. Sin embargo, describe la “casa” de otra forma: como una organización que aísla y combina sistemáticamente elementos como los alumnos, los maestros, las “ramas de conocimientos”, los objetos y los medios de educación. A continuación expone detenidamente cómo en cada “esfera” de la educación las actividades de los maestros se ajustan a cada una de las “facultades” de los niños. *El Esprit de la Méthode* supone así una idea doble del vínculo social: por una parte, una idea de las interacciones de persona a persona sobre el modelo familiar, es decir, una interpretación del mundo vivido, todavía próximo a su sentido endógeno; por otra parte, una idea de los mecanismos y la acción por contacto, basándose en

el modelo físico y técnico. Esta doble proyección de la comunidad fusional original sobre la comunidad doméstica y la organización permitía describir racionalmente la vida diaria y esbozar un modelo transferible a otros lugares y bajo la autoridad de otros maestros.

Para explicar así las prácticas de Pestalozzi, Jullien preparó sistemáticamente “tomas reales de observación”.¹⁴ Empezó por “determinar la serie de objetos sobre los que desea hablar con las diversas personas afectas al establecimiento, para conocer bien todas sus partes”; de ello deducía un orden de entrevistas pero, como él mismo dice, sólo empezó su investigación “después de haber vivido de alguna forma con la familia del Instituto, como uno de sus miembros”.¹⁵ La presentación algo prolija de la obra sigue de forma manifiesta dos procedimientos inversos. El primero parte de lo empírico para elevarse hasta formas más generales: “la vida activa” proporciona “temas reales de observación y meditaciones útiles” y se considera que el Instituto es un dato de la experiencia espontánea, una entidad que tiene la opacidad, la complejidad y la evidencia de lo real: en él se vive, se actúa, se pasea y se aprende... Jullien observa minuciosamente la multiplicidad de lo diario, describiéndolo a veces con la pluma de émulo de Rousseau -el autor de *Los sueños* más que de *Emilio*: “¡Edad feliz! ¡Sexo feliz!, considerados en aquel asilo de paz. La vida es dulce y pura. El espíritu de familia reúne y confunde todos los sentimientos. No se sospecha ni se desean otros elementos de felicidad que los placeres sencillos y fáciles, proporcionados a las jóvenes alumnas por la propia naturaleza y utilización del establecimiento para su desarrollo, fortalecimiento, perfeccionamiento, instrucción y goce pleno de todo lo que puede ofrecerles la existencia. Este es el efecto que produce al observador el “Instituto de señoritas”.¹⁶

Estas observaciones simpáticas se reparten a continuación en “cinco puntos generales” que reproducen la organización del Instituto: instituto “de educación”, “de señoritas”, “normal”, “experimental” o “especial industrial”. Pero Jullien también siguió otro procedimiento de presentación, a partir de esquemas o conceptos apriorísticos para regresar a los elementos empíricos. A veces hace un inventario de lo que considera son los grandes principios del método de Pestalozzi: así, entre otros, el desarrollo libre y armonioso de las facultades, de las disposiciones naturales y de la individualidad de cada estudiante; el papel fundamental dado a la intuición; o la graduación y el encadenamiento de todas las partes de la educación. En otras ocasiones, basándose en un “conocimiento de la naturaleza humana”, considera sucesivamente la educación desde el punto de vista de las facultades físicas, intelectuales y morales. En este sentido su ciencia de la educación es un antiempirismo y más exactamente un formalismo analítico: los principios y la teoría general de la naturaleza humana dirigen la atención hacia “objetos” que organizan en “series de objetos”; un sistema formal determina los tipos de instrucción del Instituto. Se comprende que Pestalozzi reprochase a Jullien no haber considerado la totalidad orgánica del método, no haber captado su espíritu: su experiencia viva estaba enmarcada en formas abstractas.

EDUCACION COMPARADA

La obra *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada en 1817, fascinó siempre a sus lectores por la amplitud de la investigación prevista y por su aparente modernidad: se trataba en efecto de comparar los establecimientos educativos de toda Europa, de fundar una “comisión especial de educación” y un “instituto normal de educación” y crear un “boletín de educación”. Con Jullien, la ciencia de la educación se hacía comparativista. También este enfoque era original. Ya en aquella época se enviaron diversas misiones de estudio a países extranjeros: así, en 1815 Cuvier fue a Holanda y Jomard y J.B. Say viajaron a Inglaterra, a la escuela de Bell y Lancaster. Los tres eran, como Jullien y A.M. Ampère, miembros de la *Société pour l'amélioration de l'enseignement* y del consejo de administración del *Journal d'éducation*, cuya finalidad era “dar a conocer los mejores establecimientos de educación”.

Estas investigaciones, llevadas a cabo de manera empírica, implícitamente comparativistas, trataban de descubrir lo que podía importarse útilmente en Francia en materia de organización de la instrucción.

Aplicando al campo de la educación el interés que tenía entonces por la filosofía de las ciencias y el método comparativista (cuya función heurística probablemente descubrió gracias a Cuvier), Jullien propuso, “para perfeccionar la ciencia de la educación”, comparar los establecimientos escolares mediante el método que había tenido éxito para la anatomía comparada. Su ambición era “acumular, para esta ciencia, como se ha hecho para las demás ramas de nuestros conocimientos, colecciones de hechos y observaciones desglosados en cuadros analíticos que permitan vincularlos y compararlos para deducir principios ciertos y normas determinadas con el fin de que la educación se convierta en una ciencia aproximadamente positiva, en vez de estar abandonada a opiniones estrechas y de cortos alcances y a los caprichos y arbitrariedad de los que la dirigen, y desviada de la línea directa que debe seguir, ya sea por culpa de los prejuicios de una rutina ciega o por el espíritu de sistema y de innovación”.¹⁷ Al igual que la ciencia de la naturaleza y siguiendo su modelo, la ciencia de la educación debe establecer las leyes que rigen los hechos educativos. Gracias al comparativismo, Jullien creía que por fin poseía su propio método: no se trataba de principios de razonamiento apriorístico ni de reglas formales sino de un procedimiento instrumental de análisis de los hechos observados y un procedimiento inventivo. Para ello se necesitaba, sin embargo, un instrumento destinado a establecer “el cuadro comparado de los principales establecimientos de educación existentes en Europa”, de la organización de la educación y de la instrucción, “de los objetos que abarca el curso completo de estudios”, “de los métodos a partir de los cuales se forma y se instruye a la juventud, de las mejoras que se ha intentado introducir poco a poco, del mayor o menor éxito que han obtenido”.¹⁸ Este instrumento fue durante largo tiempo el cuestionario normalizado de 266 preguntas, publicado parcialmente en el *Journal de l'Education* en 1816 y 1817; estaba precedido de un aviso en el que figuraba la dirección a la que podían enviarse las respuestas. Jullien esperaba así recoger gran número de observaciones y compararlas gracias a la “unidad de medida común que debe servir para cotejarlas”; de esta forma esperaba multiplicar las fuerzas de los investigadores y coaligarlos en una comisión de trabajo encargada de centralizar y analizar las respuestas: “los métodos y los cuadros analíticos empleados en las ciencias tienen una perfecta analogía con los instrumentos empleados en las artes mecánicas. Tienen por objeto ayudar a la debilidad humana, proporcionarle puntos de apoyo y darle fuerzas auxiliares de las que nos proporciona la naturaleza; por así decir, tienden a igualar las inteligencias, a elevar una inteligencia mediocre al nivel de una inteligencia superior, como nuestras armas de fuego igualan en cierta forma las fuerzas físicas...”.¹⁹

El proyecto de ciencia de la educación tomaba así una amplitud hasta entonces -y durante mucho tiempo después- inigualada. Pero Jullien expresaba todavía mucho más, esperaba un beneficio práctico: por fin se podría juzgar “cuáles son las ramas que ofrecen mejoras que puedan trasladarse de un país a otro”²⁰ para paliar los “vicios esenciales de los sistemas y métodos de educación e instrucción”.

Antes de ampliar su investigación a toda Europa, Jullien sugería que se hiciera una prueba en Suiza, microcosmos que según él representaba exactamente el macrocosmos europeo: “gran variedad de climas, idiomas, religiones, organizaciones políticas y gobiernos en 22 cantones de la Confederación Helvética permiten encontrar establecimientos y sistemas de educación variados hasta el infinito que reproducen todas las formas posibles conocidas de educación...”.²¹ Una vez más, daba pruebas de conocer las realidades singulares, acompañado por una atención nueva de las diferencias y las variaciones. Esperaba que la encuesta proporcionase informaciones cuantitativas y cualitativas sobre todos los aspectos de los establecimientos escolares; el tipo de preguntas formuladas así lo demuestra, ya que deseaba

conocer la organización administrativa de los establecimientos y las personas, “regentes” y alumnos que los frecuentaban. Por ejemplo, su número, edad, formación, modalidades de nombramiento, fama, honorabilidad, relaciones dentro de la escuela y con el exterior... También deseaba conocer qué tipos prácticos de instrucción se impartían, las modalidades de enseñanza y las relaciones entre educación pública y educación doméstica.

Sin analizar detenidamente el contenido de un cuestionario que Jullien presentaba como un esbozo que debía comprobarse, cabe formular algunas observaciones con respecto a su elaboración. Como precisaba Jullien, era ante todo el resultado de “divisiones y subdivisiones del objeto de nuestras investigaciones, que deben servirnos de base” -es decir, del desglose ordinario que engendra las categorías naturales compuestas por las personas y la naturaleza de los establecimientos-: “educación primaria y común” (primera serie de 120 preguntas), “educación secundaria y clásica” (segunda serie de 146 preguntas), “educación superior y científica”, “educación normal”, “educación de la mujer” y “la educación en su relación con la legislación y con las instituciones sociales” (series no publicadas). Pero, al igual que su esquema de investigación sobre el Instituto de Yverdon, el cuestionario también es consecuencia de esquemas concebidos anticipadamente. Jullien considera la educación “bajo 3 puntos de vista”: “primero: su sujeto, el HOMBRE; segundo: su finalidad, la FELICIDAD; tercero: su instrumento, el TIEMPO”.²² Cada uno de los dos primeros puntos de vista se subdividen en “tres elementos” (el cuerpo, el corazón, el espíritu; la salud, la moralidad, la instrucción) que constituyen la trama de la encuesta. El tercer punto de vista engendra “tres grandes series de preguntas para tres tipos de escuelas públicas”: para Jullien, aprovechar el tiempo era dirigir adecuadamente los tres periodos de “la infancia, la adolescencia y la juventud, que por así decir constituyen el terreno propio de la educación, considerada en los tres grados elemental y primario, secundario y clásico, superior y científico, o especial y destinado a una profesión determinada”.²³ No obstante, estas últimas series están definidas por categorías naturales, al igual que las dos series siguientes (los tipos de establecimientos existentes en aquella época): su justificación racional reside en los “periodos”.

Sería erróneo sobreestimar la discontinuidad entre el comparativismo armado de Jullien y el comparativismo pedagógico espontáneo de sus contemporáneos: en lo fundamental, su empresa fue empírica y sus objetivos normativos. También sería imprudente sobreestimar su continuidad con el comparativismo de los naturalistas. La anatomía comparada, ciencia de las homologías y las disparidades, estudia las variaciones de forma, presentación y funcionamiento de los seres vivos. Como decía Cuvier, es un “instrumento” que permite poner de manifiesto una organización secreta y funciones ocultas: bajo formas variadas, las leyes que rigen la organización aparecen en la permanencia que suponen las funciones. Pero con Jullien la analogía anatómica era una analogía interrumpida: instituciones y establecimientos de enseñanza debían estudiarse como se estudian los organismos, pero no por ello consideraba que eran organizaciones. Jullien no construyó el objeto correspondiente a su método comparativista. Por otra parte, la naturaleza de las entidades que había que comparar era imprecisa: ¿se trataba de establecimientos escolares o de grupos de establecimientos, y a qué escala?. ¿Se trataba de entidades geográficas, étnicas, políticas o administrativas?. Además, a pesar de la referencia al modelo de la anatomía comparada, el comparativismo metodológico de Jullien no es un funcionalismo y sustituye la función por el valor. Sin duda todo pensamiento pedagógico tiene una orientación axiológica, pero en este caso, en el *Esquisse*, el criterio del valor, y no el de la función, sirve para juzgar y comparar las instituciones y los diferentes métodos de enseñanza y sus efectos. Aun así, el punto de vista del valor parece impreciso. ¿Se trata de la utilidad social de una educación que originaría la creación de vínculos entre las personas y el sentimiento de obligación?. ¿Se trata de la eficacia económica de la enseñanza (sobre todo de la enseñanza especial)?. ¿Se trata de la posibilidad de ser feliz gracias a algún tipo de educación?. ¿O se trata de todo a la vez, como parece

indicar el contenido del cuestionario?

Esta tentativa fracasó, ya que no se terminó el cuestionario y no se sabe cuántas respuestas se recibieron ni si se analizaron. Este límite se explica en gran medida por la proliferación de datos, que una sola persona no puede tratar si carece de procedimientos adecuados y del dispositivo científico y administrativo deseado. Sin duda una lectura epistemológica recurrente descubriría con facilidad los puntos débiles de la “ciencia de la educación”, la inmadurez de los procedimientos de encuesta y las ambigüedades de sus objetivos. Pero teniendo en cuenta la riqueza antropológica que prometen, el estudio del Instituto de Yverdon y el ensayo de estudio comparado constituyen una obra importante injustamente desconocida.

Las contradicciones inherentes a la ciencia de la educación

¿Intuiciones de aficionado no comprobadas, desaliento frente al fracaso del Instituto de Pestalozzi, proyectos interrumpidos por las circunstancias? Tal vez, pero en el estado actual de nuestras informaciones es mejor buscar en la incierta construcción de la “ciencia de la educación” las razones por las que no se finalizó. En efecto, la “ciencia de la educación” de Jullien es una curiosa composición: entrecruza las voces del hombre honrado que confía en el progreso de la razón, del ex revolucionario interesado en los cambios sociales y políticos, del administrador que desea eficacia y racionalización, del aficionado a las ciencias y del viajero curioso de los detalles de la vida escolar diaria. Esta “ciencia de utilidad práctica”, que recurre tanto a las categorías de la experiencia ordinaria como a las de los sistemas más formales, no sólo duda entre interés por las singularidades y exigencia de universalidad, entre realidades antropológicas y formas muy generales, como ponen de manifiesto el estudio del Instituto de Pestalozzi y el ensayo de educación comparada. Duda además entre esquemas formales dispares. Asimismo, está dividida entre “saber, querer y hacer”.²⁴ Estas tensiones, exacerbadas en la época de Yverdon, no se resolvieron nunca.

En las obras anteriores, en que todavía no planteaba la cuestión de una ciencia positiva de los hechos educativos, Jullien escogió y precisó uno de los esquemas formales que después le servirían para organizar el desglose de los fenómenos educativos y la búsqueda de informaciones. Su plan de 1801, destinado a “conseguir el establecimiento en diferentes departamentos de escuelas militares teóricas y prácticas” para reformar el estado, se organiza alrededor de dos conceptos de la educación. El primero se inscribe todavía en el marco de la filosofía política en que se basaba el plan de educación de Saint-Just: cada escuela debía ser una pequeña sociedad basada en el amor por el trabajo, la responsabilidad y “principios de equidad”; debía preparar a sus miembros para la vida en sociedad y formar ciudadanos, enseñando a los alumnos “los derechos y los deberes del ciudadano”. El segundo concepto de la educación se inscribe en una lógica de la eficacia económica y militar: cada escuela debía “formar soldados robustos, hombres hábiles e industriosos” y cada escuela debía “basarse en una industria productiva” que le permitiera subsistir. La construcción así imaginada articulaba un modelo de filosofía política cívica y un modelo de racionalidad técnica. En aquel momento, Jullien tenía una perspectiva política e inmediatamente práctica, de organización de establecimientos nuevos, que pronto tuvo que abandonar.

Entre 1806 y 1808 se centra en el método de la racionalización científica y técnica con el fin de concebir un “plan general de educación”. Desde esta perspectiva, ordena las enseñanzas impartidas en los establecimientos: establece los planes de estudio siguiendo, año tras año, el orden progresivo de la historia de las ciencias (empezando por la enseñanza de las matemáticas, la historia natural y la física, para terminar con las ciencias sociales), jerarquizando los conocimientos, de los más elementales a los más complicados, y ajustando la enseñanza a la evolución de los niños.²⁵ Esta atención que otorga al ordenamiento racional de

los fenómenos educativos se repetirá, como ya se ha visto, en las encuestas ulteriores. Entre 1812 y 1816 Jullien amplía y afirma su proyecto basándose en las ciencias positivas. No se contenta con definir la “ciencia de la educación” por analogía con la anatomía comparada, sino que la incorpora en su taxonomía de las ciencias, como Bacon, Diderot, d'Alembert y Ampère hicieron antes que él, y mucho antes que Cournot la sitúa entre las “ciencias prácticas o de aplicación”.

Pero no se limita a este método de racionalización científica y técnica, ya que continúa aprovechando, en la filosofía, esquemas que le permitan organizar formalmente su “ciencia de la educación”, determinar objetos de observación y organizar sus planes de encuesta. Los pedagogos, sabios y universitarios, hicieron lo mismo al final del siglo XIX y comienzos del XX. A pesar de los proyectos de “ciencia de la educación” que caracterizan este periodo en Francia, las filosofías de la educación continuaron teniendo gran seguimiento porque todavía se las consideraba el método por excelencia de la racionalidad. La racionalidad filosófica tiene que elaborar “largas cadenas de razones” según la expresión de Descartes, muy ordenadoras y generalizadoras: a diferencia de lo que ocurre con las cadenas de razones científicas, no se refieren a objetos específicos y pueden transferirse fácilmente de una esfera a otra. Por consiguiente, la racionalización filosófica daba simultáneamente a las reflexiones sobre la educación fuerza de convicción, coherencia, generalidad y promesa de universalización.

No obstante, las sistematizaciones de Jullien constituyen una reunión incierta de esquemas dispares. Esto queda patente si se pregunta cuál es su concepto de la educación y del niño, sincretismo que concilia elementos heterogéneos. Se trata ante todo de una doctrina trilogica de la naturaleza humana y sus facultades: el hombre es cuerpo, espíritu y corazón (señalemos que este esquema organizó formalmente casi todo el pensamiento de la educación, del siglo XVII a principios del siglo XX). También es, herencia del segundo *Discurso* de Rousseau, una doctrina de la perfectibilidad de la naturaleza humana, y por tanto de su educabilidad. ¿Pero qué entiende Jullien por perfectibilidad? Según se trate, como él dice de “desarrollar”, “fortalecer”, “las facultades físicas, morales e intelectuales del hombre” o, como también él dice, “formarlas”, “modificarlas”, “construir”, varía el sentido de la empresa. En el primer caso el pedagogo hace crecer, fructificar y mejorar el germen que toda persona contiene dentro de sí por su propia naturaleza, y al niño se le considera un hombre en potencia. En el segundo caso, el pedagogo transforma, modela y pretende conseguir una “segunda creación de la naturaleza humana”,²⁶ y al niño se le considera un ser propiamente amorfo o deforme antes de ser educado. Incluso después de sus estancias en Yverdon, en *Esprit de la méthode* y en *Esquisse* Jullien sigue tratando de conciliar la creencia rousseauiana en el libre desarrollo de las facultades naturales y un concepto instrumental de la educación. Las consecuencias pedagógicas de estos paradigmas son contradictorias ya que a veces implican acciones para modelar al niño y a veces se recurre a su razón y conciencia, es decir, a lo que entonces se denominaba una educación negativa. También es fácil deducir las dificultades que ello supone para la “ciencia de la educación”. Para conciliar esos extremos, Jullien tenía que suponer una dualidad de la persona: una parte hecha de disposiciones innatas que pueden desarrollarse y una parte resultante de la acción transformadora de los educadores. Así, una de las preguntas de su cuestionario era: “¿Se tienen en cuenta en la instrucción esos dos datos fundamentales: 1. lo que corresponde al desarrollo natural y a las disposiciones particulares del individuo; 2. lo que corresponde a las modificaciones que se pueden introducir en la persona mediante las influencias exteriores a las que se la somete?”.²⁷ Pero no bastaba con formular como principio fundamental que “todo guarda relación entre sí”, ni enunciar como consecuencia imperativa: “La educación tiene que ser Una”, para reunificar lo que los dogmas habían separado. Uno de los reproches de Pestalozzi a las teorías de Jullien se refería a esa filosofía de la infancia y de la naturaleza humana.

Esta tensión entre modelos heterogéneos va acompañada de otra tensión, ya que

Jullien ambicionaba algo más que una “ciencia de la educación” -aunque fuese *scienza nuova*- para la ciencia: una “ciencia de la educación” encaminada a la realización de un *telos*, el perfeccionamiento indefinido de la persona, la sociedad y la humanidad. Para convencerse de ello basta con volver a examinar su concepto de la perfectibilidad humana, ampliamente compartido al final del siglo XVIII y durante el XIX, como es sabido. Se trata de una definición optimista de la naturaleza humana que significa en última instancia que la naturaleza del hombre consiste en no tener naturaleza, que su verdadera naturaleza es ser lo que deviene: “El individuo, como la especie, tiende esencialmente a perfeccionarse”;²⁸ la sociedad también, ya que la evolución de las personas y de la historia recorren las mismas fases de infancia, adolescencia y madurez. La finalidad y legitimación de la instrucción y la educación, de la ciencia y de la política, era precisamente el advenimiento de la sociedad nueva y del hombre nuevo.

Tenemos pues la “ciencia de la educación” al servicio de una primera misión, social y política: planificar las actividades mediante planes de estudio organizados estrictamente, establecer una instrucción elemental útil para “la vida práctica”, formar a los hombres del mañana; contribuir a establecer un “buen sistema de educación”, es decir, un sistema que no sólo deba “reformular las costumbres” y “extirpar los abusos desde su raíz” sino también preparar a los hombres para que se adapten a las exigencias del progreso económico y reciban capacitación para el “destino” que les impone su nacimiento. Así, Jullien empezaba su *Essai d'éducation* indicando que se dirigía a los “hijos de las familias más influyentes por la riqueza, la consideración y el rango que ocupan en la sociedad”. Porque, añadía, “a través de ellas debe empezar o perfeccionarse la civilización y la ilustración ha de llegar a la nación para extenderse a las demás clases”.²⁹ De esta forma se reducía la contradicción entre el ideal de igualdad y la voluntad de seleccionar a los mejores.

Pero Jullien no intentaba únicamente adaptar cada persona a su destino social: otorgó a la educación y la “ciencia” otra misión, la de proporcionar felicidad a los hombres. Aunque su eudemonismo era limitado, aunque no pensaba que la felicidad era la finalidad última de nuestra vida ya que, según él, nuestra alma tiende hacia “un objetivo más elevado”, la vida eterna, su propósito era mover montañas. Al mismo tiempo fundaba de forma definitiva la educación. De este modo, trasladaba a su concepción encantada de la pedagogía el encanto revolucionario de sus años mozos. Pero de forma totalmente distinta, desprovista de todo contenido revolucionario: las finalidades sociales que asignaba a la educación, a partir del *Essai général*, sólo tenían una lejana relación con sus antiguas aspiraciones al nuevo hombre y una nueva sociedad regenerada.

De este modo, la “ciencia de la educación” integra de forma inédita las exigencias de una racionalización filosófica con pretensiones científicas, las exigencias de una racionalización de la práctica (reglamentar los medios para mejorar la educación) y una finalidad última muy firme: en definitiva, era preciso saber y querer para hacer. La ciencia de la educación, principalmente normativa, sólo de forma secundaria era descriptiva, deductiva y explicativa.

“Un pedagogo francés muy olvidado ...”

En la obra de Marc Antoine Jullien hay tantas intuiciones originales que no resulta sorprendente que haya asombrado a sus escasos lectores por el carácter profético de algunos pasajes escogidos. Pero su autor es un curioso personaje de la categoría de los “precursores”.

Cuando en 1883 se institucionalizó en la Sorbona un curso de ciencia de la educación, nadie se acordó al parecer de que había sido el primero en Francia que intentó elaborar una “ciencia de la educación”. No obstante, al albur de proclamaciones o celebraciones, algunos pedagogos de la Tercera República mencionaron su obra, al menos algunos retazos. Así, Ferdinand Buisson, con motivo de la inauguración del Instituto Pedagógico Normal de París,

en 1878; o en la lección inaugural de su curso de ciencias de la educación en la Sorbona, en 1896, en la que recordó “a un pedagogo francés muy olvidado”, de quien sólo citó este aserto: “Amar a los hombres es la primera condición para formarlos”.³⁰ Así, el director del Museo Pedagógico, en un artículo publicado con motivo de la Exposición Universal de 1889 señaló que “ya en 1817 [Jullien] pedía la creación de un instituto normal de educación”.³¹ En estas situaciones de amplia visibilidad, cuando la derrota de Sedan estaba presente en todas las memorias, la obra de Jullien demostraba el carácter originalmente francés de la “ciencia de la educación” y las instituciones pedagógicas. Esta exhumación fragmentaria, según circunstancias u obras concretas, constituye por otra parte una constante de la pedagogía francesa. Algunos han hablado de discípulo herético de Pestalozzi, otros de precursor de los métodos de las clases nuevas y otros de “padre de la educación comparada y precursor de la Oficina Internacional de Educación, que en 1948 celebró el centenario de su muerte y en 1962 reeditó su obra *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Otros, por último, lo califican de inventor del sintagma “ciencia de la educación”.³²

A pesar de sus referencias fundadoras, las obras de Jullien se leyeron y comentaron muy poco. En un artículo publicado en *Dictionnaire de Pédagogie* (dirigido por Buisson) se presenta a grandes trazos una obra “bastante olvidada” y el proyecto de “ciencia de la educación”, y se recuerdan los elementos de esta obra, que “se encuentran” en el Museo Pedagógico.³³ El nombramiento del nieto de Jullien, E. Lockroy, en el Ministerio de Instrucción Pública en 1888 y 1889 probablemente no fue ajeno al redescubrimiento de la obra olvidada, pero nadie pensó entonces en examinar con precisión ni volver a andar el camino que había recorrido.

La figura del precursor siempre se ha tratado de forma singular. Normalmente, cuando se recurre a lo que G. Canguilhem definía como “un pensador, un investigador que recorrió hace tiempo una parte del camino que otro ha acabado de recorrer más recientemente”, se pretende contar una “historia” de carácter legendario. Pero como también decía G. Canguilhem en un análisis célebre: “Antes de unir dos partes de un camino es preciso asegurarse de que se trata del mismo camino”.³⁴ Los especialistas en educación, muy ocupados en el presente de la pedagogía y su legitimación, nunca tomaron esta precaución epistemológica. La obra de Pedro Rosselló, *Précurseurs du Bureau International d'Education*, constituye un ejemplo notable de este intento ilegítimo cuando intenta que coincidan proposiciones y el cuestionario de *Esquisse* con las realizaciones del organismo internacional creado en 1925: “El lector se percatará ... de la fidelidad con que la Oficina ha ejecutado, sin conocerlo, el programa de investigaciones que constituye el testamento pedagógico del creador de la pedagogía comparada”.³⁴ La idea de un programa ejecutado sin conocerlo resulta sorprendente. Y el lector más bien se dará cuenta de la fidelidad con que Rosselló intentó hacer profetizar a Jullien el programa de la OIE. De todos modos, hay que reconocer al menos que Rosselló había leído a Jullien.

En lo que se refiere a los demás especialistas en educación, sólo han leído extractos de textos en los que han pretendido ver el origen de su “ciencia”. Del “trozo de camino” recorrido por Jullien sólo han conservado tenues segmentos, apenas suficientes... para acreditar una vaga idea de paternidad y filiación, ya que se admite con tanta mayor facilidad que las cuestiones de hoy eran ya las cuestiones de ayer cuando sólo se hace referencia a fragmentos aislados de todo contexto histórico. La afirmación de una *scientia perennis*, que implica la exhumación de un “precursor”, contradice la voluntad de exponer la historia de una disciplina y expresa una visión recurrente del pasado, que no tiene en cuenta las condiciones en que se formó un pensamiento. Pero también contradice la pretensión de novedad. Por esto, en el mismo momento en que la ciencia de la educación y las ciencias de la educación se han legitimado a gusto remontándose al tiempo mítico de su “Padre fundador”, paradójicamente han cultivado sin descanso la idea de un comienzo. La exhibición de un “precursor” es la

epifanía, no de su pasado sino de su presente.

No obstante, a pesar de su falta de madurez, la ciencia de la educación de Jullien constituye un hito por su voluntad de ordenar los pequeños hechos cotidianos, reducir su complejidad y superarla aplicando en la esfera de la educación modelos de interpretación, mediante su intuición de la riqueza y la infinita complejidad del mundo de la “educación”. Su principal interés reside en este sentido de lo diario, del que tanto tiempo estuvo falta la pedagogía francesa.

Notas

1. Jacqueline Gautherin (Francia). “Maître de conférences” de Ciencias de la Educación de la Universidad de Nantes. Es autora de una tesis de doctorado, titulada *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation (1881-1914): essai d'histoire sociale*, así como de varios artículos sobre el laicismo. Es coautora de trabajos de sociología y de orientación escolar.
2. Sobre la vida de M. A. Jullien, puede consultarse H. GOETZ: *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775/1848)*, París, I.N.P. 1962; V. Daline: “M. A. Jullien après le 9 Thermidor *Annales historiques de la Révolution française*, abril-junio de 1964, abril-junio de 1965, julio-septiembre de 1966, y la biografía novelada de P. Gascar: *A l'ombre de Robespierre*, París, Gallimard, 1979.
Varios autores extranjeros han estudiado su obra. Además de Goetz, C. Pancera: *La diffusione del pensiero educativo di Pestalozzi in Italia (l'opera di Marc-Antoine Jullien)*, Facoltà di Magistero dell'Università di Ferrara, 1977; P. Rosselló: *M. A. Jullien de Paris. Père de la pédagogie comparée et précurseur du BIE*, Ginebra, Port-Noir ed., 1943; *La pédagogie comparée. Un précurseur: M. A. Jullien de Paris*, París, S.E.V.P.E.N., sin fecha.; *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, Ginebra, OIE, 1943, cap. 2.
3. Citado por P. Gascar, op. cit., página 32.
4. M. A. Jullien: “Discours d'un jeune citoyen patriote sur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles”, 22 de enero de 1792, año IV. En: “Pièces diverses annotées de sa main”, Bibliothèque Historique de la Ville de Paris.
5. Carta de 13 vendimiario del año IV (5 de octubre de 1795), citado por V. Daline, op. cit. (1964), página 164.
6. M. A. Jullien: *Appel aux véritables amis de la patrie, de la liberté et de la paix, ou Tableau des principaux résultats de l'Administration des Consuls et des ressources actuelles de la République française*, París, Léger, 1801.
Analyse succincte d'un plan général d'éducation qui n'a pas encore été imprimé, contenant un Essai ou une Méthode particulière de régler le bon emploi de tous ses instants, premier et unique moyen d'être heureux, s.l.n.d., 1806.
Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps, premier moyen d'être heureux: à l'usage des jeunes gens de l'âge de 16 à 15 ans; extrait d'un travail plus général, plus étendu, sur l'éducation, París, F. Didot, 1808.
Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle; suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation et la prospérité, París, G. Didot, 1808.
Esprit de l'institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi, Milán, Imprenta Real, 1812.
Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdon en Suisse, Milán, Imprenta Real, 2 tomos 1812; reedición, 1842.
7. M. A. Jullien: M. A. Jullien: “Lettres de M. A. Jullien sur la Méthode d'éducation de M. Pestalozzi”. En: “*Journal d'éducation*”, París, L. Colas, números de junio de 1816, octubre de 1816 y julio de 1817.
Précis sur les Instituts d'éducation de M. de Fallenberg, établis à Hofwil, auprès de Berne, París, L. Colas, 1817.
Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne; susceptible d'être exécuté plus tard, d'après le même plan, pour tous les Etats d'Europe; et Modèle de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir

- au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, París, L. Colas, 1817.
8. “M. A. Jullien, Membre de la Commission exécutive de l’Instruction publique, A ses Frères et Amis de la Société populaire de La Rochelle”, 15 de Termidor, año II, Bibliothèque Historique de la Ville de Paris.
 9. Citado por Goetz, *op. cit.*, pág. 159.
 10. Véase Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*, Berna, Peter Lang, 1988.
 11. Desgraciadamente, no hemos podido encontrar ni rastro de esos materiales en los archivos y bibliotecas franceses y suizos.
 12. J. Gautherin: “Désingularisation d’une expérience éducative: une traduction (trahison?) de l’expérience pestalozienne” en D. Hameline; J. Halmchem, J Oelkers, (comps): *L’Education nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berna. Peter Lang, 1994.
 13. M. A. Jullien: *L’Esprit...*, págs. 127 y 131.
 14. *Ibid*, pág. XIII.
 15. *Ibid*, pág. 10.
 16. *Ibid*, págs. 324-325.
 17. *Ibid*, págs. 13 y 14.
 18. *Ibid*, págs. 5 y 6
 19. *Ibid*, págs. 13 y 14.
 20. *Ibid*, pág. 8.
 21. *Ibid*, pág. 15.
 22. *Ibid*, págs. 20 y 21.
 23. *Ibid*
 24. *Ibid*, pág. 6.
 25. M. A. Jullien: *Analyse succinte... op. cit.* Este texto preanuncia el *Essai sur l’emploi du temps y el Essai général d’éducation*, de 1808.
 26. M. A. Jullien: citado por H. Goetz, *op. cit.*, pág. 160.
 27. M. A. Jullien: *Esquisse, op. cit.*, pág. 51.
 28. M. A. Jullien: *Essai sur l’emploi du temps, op. cit.* pág. 158.
 29. M. A. Jullien: *Essai d’éducation*, págs. 26 y 28.
 30. F. Buisson: “Leçon d’ouverture”, en *Revue pédagogique* N° 12, diciembre de 1896, pág. 584.
 31. A. Beurrier: “Le musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l’enseignement primaire”, en: Ministère de l’Instruction publique: *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l’occasion de l’Exposition universelle de 1889*, pág. 8.
 32. Véase concretamente, P.P. Pompée: *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi*, París, 1878. A. Daguét: *Le Père Girard et son temps*, París, 1896. A. Ferrière: *L’Ecole active*, Neuchâtel, París, Delachaux et Niestlé, 1947, págs. 88, 120 y 206. F. Gaillard: “M. A. Jullien”, en *Cahiers pédagogiques pour l’enseignement du second degré, 6 año*, N° 3, 1 de diciembre de 1950. P. Juif, F. Dovero: *Guide de l’étudiant en sciences pédagogiques*, París, P.U.F., 1972. G. Avanzini: *Introduction aux Sciences de l’Education*, París, Privat, 1976.
 33. F. Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, París, Hachette, 1911, tomo I, págs. 918 a 920.
 34. G. Canguilhem: *Etudes d’histoire et de philosophie des sciences*, 3ª edición, París, Vrin, 1975, pág. 21.
 35. P. Rosselló: *Les précurseurs du Bureau International d’Education, op. cit.*, pág. 43.