

# Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi

Traducción

121

Vocational and Liberal Education in  
Pestalozzi's Educational Theory  
Educação vocacional e liberal na teoria  
da educação de Pestalozzi

Rebekka Horlacher\*

Traducido por: Gustavo Adolfo Parra León\*\*

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2018

**Para citar este artículo:**

Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi (Trad. G. Parra). *Pedagogía y Saberes*, 50, 121-132.

\* Profesora e investigadora Senior del Instituto de educación de la Universidad de Zurich (Suiza).

Correo electrónico: rhorlach@ife.uzh.ch  
Código ORCID: orcid.org/0000-0003-3790-9018

\*\* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Psicopedagogía; magister en Educación. Investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-GHPP.

Correo electrónico: gaparral@pedagogica.edu.co  
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-5708-0625



## Resumen

El popularísimo lema de Johann Heinrich Pestalozzi “cabeza, corazón y mano” implica tanto la concepción de una combinación holística de todas las capacidades humanas como un desarrollo equilibrado de las fuerzas intelectuales, religiosas-emocionales y físicas, posibilitados por la educación. Este artículo pretende examinar la noción de Pestalozzi de una educación vocacional y liberal como un medio para asegurar una vida sustentable y decente de una persona completamente desarrollada. Este sentido necesita contextualizarse a fin de entender la preocupación de Pestalozzi sobre la reducción de su teoría educativa a una mera educación de los pobres. Los intentos de Pestalozzi de combinar la educación vocacional con una comprensión psicológica del desarrollo humano también pueden ser leídos como una estrategia para cerrar la brecha que representa la división dominante dentro de la tradición (pedagógica) alemana: la noción de educación utilitaria *versus* el concepto estético de Bildung interior.

### Palabras clave

educación liberal; educación vocacional; Bildung; escolarización; Johann Heinrich Pestalozzi

---

## Abstract

Johann Heinrich Pestalozzi's most popular catchphrase “head, heart, and hand” implies the concept of a holistic combination of all human capabilities as a well-balanced development of intellectual, religious-emotional and physical forces enabled by education. This paper aims to examine Pestalozzi's notion of vocational and liberal education as a means to secure a sustained and decent life of a fully developed person. This meaning needs to be contextualized, in order to understand Pestalozzi's concern about his educational theory being reduced to mere education of the poor. Pestalozzi's attempts to combine vocational education with a psychological understanding of the human development can also be read as a strategy to bridge the gap which stands for the dominant divide within German (educational) tradition: a notion of utilitarian education *versus* the aesthetic concept of inward Bildung.

### Keywords

liberal education; vocational education; Bildung; schooling; Johann Heinrich Pestalozzi

---

## Resumo

O popular lema de Johann Heinrich Pestalozzi “cabeça, coração e mão” implica tanto a concepção de uma combinação holística de todas as capacidades humanas quanto um desenvolvimento equilibrado das forças intelectuais, religiosas-emocionais e físicas, possibilitados pela educação. Este artigo pretende examinar a noção de Pestalozzi de uma educação vocacional e liberal como um médio para garantir uma vida sustentável e decente de uma pessoa bem desenvolvida. Isto precisa se contextualizar, a fim de entender a preocupação de Pestalozzi acerca da redução de sua teoria pedagógica a uma educação dos pobres. Os intentos de Pestalozzi de combinar a educação vocacional com uma compreensão psicológica do desenvolvimento humano podem ser lidos como uma estratégia para preencher a lacuna que representa a divisão dominante na tradição (pedagógica) alemã: a noção educação utilitária *versus* o conceito estético de Bildung interior.

### Palavras-chave

educação liberal; educação vocacional; Bildung; escolarização; Johann Heinrich Pestalozzi

---

Se dice que el reformador educativo y social, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), es el autor y defensor del famoso eslogan “cabeza, corazón y mano”. Este aforismo implica la visión de un desarrollo holístico de todas las capacidades humanas innatas, esto es, de las habilidades intelectuales, religioso-emocionales y físicas de un ser humano. A pesar de la concisión y fama de este eslogan, Pestalozzi no lo “inventó”. No es sino hasta el final del siglo XIX que la frase exacta aparece: en un ensayo del historiador de la escuela suiza, Otto Hunziker (1841-1909), quien estaba comprometido intelectualmente con el trabajo de Pestalozzi y era enérgico en mantener lo que él asumió que era el legado de Pestalozzi. En este ensayo, Hunziker (1881) se preocupaba por un desplazamiento actual en la escolarización: de un foco en tareas educacionales a un foco en la enseñanza del conocimiento y las materias. Hunziker remarcó su crítica con referencias a Pestalozzi y sus intentos por alcanzar el objetivo moral último en educación. “El propósito del ideal de escuela de Pestalozzi es la educación, la educación para la moralidad”, sostenía Hunziker. Él también decía que:

Pestalozzi quería desenvolver la mano, el corazón y la cabeza de la gente consistentemente y de acuerdo a sus condiciones de vida específicas. El maestro es por lo tanto no un hombre erudito, [...] sino un hombre con una visión clara, un corazón acogedor y una mano firme. (Hunziker, 1881, p. 91).

En esta referencia, se abordan dos sistemas de creencias educativas; primero, la importancia de la educación bien reflexionada y la orientación de esta clase de educación hacia situaciones de la vida real de los niños y, segundo, la desvalorización de la importancia del conocimiento para los respectivos maestros. En la perspectiva de Hunziker (1881), la escolarización no era, en primer y más destacado lugar, un marco de referencia en el que se iba a enseñar un conjunto específico de conocimientos, sino el lugar en el cual educar y llevar un conjunto de principios morales, tradiciones y hábitos; esto lo aseguraba con referencia a los escritos y el trabajo práctico de Pestalozzi. Esta argumentación no era singular, sino que expresaba una creencia ampliamente compartida dentro de la línea de pensamiento educativo en el mundo de habla alemana: la creencia en que la escolarización es más que apenas un escenario en el que se debería transmitir una colección específica de conocimiento, sino un lugar en el que la educación

debería tomarse en un sentido moral, mientras que el conocimiento como la educación se definan en sus respectivos roles dentro del concepto de *Bildung*.

Incluso si el eslogan de “cabeza, corazón y mano” se fundamenta en el ensayo de Hunziker, su *significado* está diseminado en el trabajo de Pestalozzi, y una redacción similar se puede encontrar en el ensayo titulado *Un debate educativo con el pastor Witte [An educational debate with pastor Witte]* de 1805. En este ensayo, Pestalozzi pregunta retóricamente si iba demasiado lejos si, mediante la educación natural, se les ayudaba a los pobres a alcanzar lo que ellos eran capaces de ser con la ayuda de la cabeza, el corazón y la mano y que todo el mundo podría ser —con la ayuda de la cabeza, el corazón y la mano— para Dios, para ellos mismos y su patria (Pestalozzi, 1973). El ensayo de Pestalozzi se generó como respuesta a un informe escrito del pastor prusiano Karl Witte (1767-1845), quien había reportado sobre su visita al instituto de Pestalozzi en Suiza e interpretado el método educativo de Pestalozzi como no académico y, por consiguiente, diseñado para capacitar a las masas pobres para volverse artesanos expertos (Witte, 1804; 1805)<sup>1</sup>. En su respuesta, Pestalozzi (1973) discrepaba de la interpretación de Witte, enfatizando en la necesidad de una educación armoniosa de las habilidades de todas las personas, independientemente de los futuros roles sociales de la gente como ciudadanos, de sus orígenes o de sus estatus sociales.

En el contexto de este debate, que ocurrió en 1805, surgió la cuestión de lo que la escolarización debía ser con respecto a los futuros ciudadanos de una sociedad y a la manera en que consecuentemente iba a ser diseñada la traducción curricular. Además, este debate refleja dos conceptos diferentes de integridad, uno orientado hacia la formación estética interior o *Bildung*, y el otro hacia una utilidad cívica, como la empleabilidad. Por consiguiente, esta discusión representa los dos principales hilos del pensamiento educativo alemán de finales del siglo XVIII y que predominan hasta hoy. Uno simboliza los ideales vocacionales dirigidos a la empleabilidad, el otro la belleza liberal de un alma moral interna. En general, la noción de *Bildung* prevalece sobre la noción de

1 Witte visitó a Pestalozzi por orden del consistorio real del duque de Magdeburgo. Su reporte del viaje fue publicado primero en una revista en Halle (Witte, 1804) y posteriormente en un libro (Witte, 1805).

*empleabilidad*, la cual también es caracterizada como “justo” o “mero” conocimiento, mientras que se dice que *Bildung* tiene un fin en sí (Horlacher, 2016a).

Este artículo examina el lema de Pestalozzi como una metáfora para la educación vocacional y liberal y además como un medio para asegurar una vida sostenible y decente. Para este fin, la noción de educación vocacional y liberal debe ser contextualizada y así poder entender el debate de Pestalozzi con Witte y reconocer el miedo de Pestalozzi de que su teoría educativa fuera reducida a una mera educación de los pobres. En consecuencia, el artículo se soporta metodológicamente en correspondencia con las consideraciones de Quentin Skinner (2002) sobre los textos y la importancia del contexto para poder entender un texto históricamente.

Necesitamos [...] asir no meramente lo que la gente está diciendo sino además lo que ellos están *haciendo* en lo que dicen [...] Así como captar el significado de lo que ellos dijeron, necesitamos entender al mismo tiempo lo que ellos pretendieron decir al decirlo. (Skinner, 2002, p. 82).

De este modo, el objetivo del artículo no es preguntarse si y en qué modo el eslogan de “cabeza, corazón y mano” era dicho por Pestalozzi o no, ni ofrecer su “correcta lectura”. Este artículo aspira contextualizar el significado del lema para poder aclarar una dicotomía bastante citada del pensamiento educativo, a saber, el contraste entre educación y escolarización liberal o general *versus* educación y escolarización específicas. Los intentos de Pestalozzi de fundamentar su teoría educativa en una comprensión psicológica del desarrollo humano pueden ser, por lo tanto, interpretadas como una estrategia para cerrar la brecha entre la educación vocacional y la educación liberal como *Bildung*.

Trataré este tema en tres partes. Por razones contextuales, la primera delinea la noción de *educación vocacional y liberal* en Alemania alrededor del año 1800 y los dos conceptos asociados de *integridad*. La segunda parte explica cómo la noción de Pestalozzi de educación vocacional y liberal responde a este debate, y la tercera concluye con algunas consideraciones acerca de la contextualización de la noción de cabeza, corazón y mano de Pestalozzi. Se demostrará que el debate de Pestalozzi y Witte y los conceptos que se encuentran en este se refieren a un marco temporal específico y a preguntas históricas específicas que no deben leerse ni entenderse sin sus respectivos contextos, si pretenden ser algo más que eslóganes sin sentido y descontextualizados que sirven como un medio de auto-aseguramiento para garantes históricos.

## La escolarización como educación liberal o formación vocacional

Después de que el ejército de Napoleón derrotó las fuerzas alemanas en 1806, las discusiones intelectuales en Alemania se volvieron extremadamente nacionalistas y el concepto de *Bildung* se ubicó en el centro del discurso, sirviendo como una característica diferenciadora con respecto a los dos países dominantes vecinos, Francia e Inglaterra (Berger, 2007). Uno de los prominentes defensores de la creencia en una recuperación nacional mediante la educación fue Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), quien, en sus *Discursos a la nación alemana (Reden an die deutsche Nation)* de 1808, argumentó a favor de fortalecer las aspiraciones educativas a fin de que la nación pueda asumir plenamente su posición en la historia del mundo y en la comprensión de la pureza nacional (Hegewisch, 2015)<sup>2</sup>. Aparte de la noción de pureza cultural y similares, la creencia en la educación y la escolarización como un importante factor para edificar e implementar los nacientes estados-nación se esparció por toda Europa.

Entre los prominentes representantes de este movimiento estaba Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien fue designado jefe del Ministerio Prusiano del Interior en 1808. En su posición como jefe del ministerio, Humboldt propuso el mejoramiento de la escolarización elemental en el *Plan de Escuela de Königsberg y Lituania (Der Königsberger und der Litauische Schulplan)* de 1809. El sistema previsto comprendía tres niveles: “escuelas elementales”, “escuelas” y “universidades” (Humboldt, 1920, p. 260). La educación elemental se enfocaba en la alfabetización y la aritmética básica. Estas materias podían ser complementadas con lecciones básicas en historia, geografía y ciencias de la vida para aquellos estudiantes que no desearan recibir más escolarización. Paralelamente a la escuela elemental, el plan proveía un pre-escolar para estudiantes que deseaban asistir a una mayor escolarización y pasar al *Gymnasium*. Aquí el currículo se concen-

2 Fichte consideraba el trabajo práctico de Pestalozzi como la realización de sus aspiraciones educativas. “Como, en nuestra propia opinión, la idea de tal nueva educación no debe considerarse de ninguna manera como una imagen creada simplemente para ejercitar nuestra astucia o nuestra habilidad de disputar pero debería ser llevada a la acción en este momento e introducida en la vida, por tanto nos incumbe indicar, antes que nada, lo que ya existe en el mundo a partir de lo cual podemos proceder con la ejecución de esta idea [...] eso procederá del curso de instrucción ideado y propuesto por Johann Heinrich Pestalozzi y que ya se ha puesto en práctica bajo su supervisión” (Fichte, 2008, p. 119).

traba en lenguaje, historia y matemáticas, así como en aprender cómo estudiar. El objetivo era producir un estudiante capaz de adquirir conocimiento de manera independiente y que estuviera preparado para pasar al último nivel: la universidad. Siempre que fuera posible, se debía evitar la estricta división entre las diversas disciplinas, pues el principal objetivo era cultivar una comprensión de la unidad de todas las ciencias y convocar en lo sucesivo las “fuerzas creativas” del ser humano (Humboldt, 1920, p. 261). De acuerdo con estos principios, el proceso educativo es básicamente inacabado, lo que significa que continúa a lo largo de la vida de la persona. Por consiguiente, no hay un objetivo específico o punto final establecido por alguna autoridad organizacional. Además, el contenido de los estudios de un alumno se estimó como relativamente insignificante, dado que las “fuerzas creativas” podían ser provocadas y practicadas con cualquier objeto de conocimiento.

Todas estas características que comprendía la educación liberal servían de marco a la universidad como un lugar ideal para desarrollar al verdadero ser humano, para educar y dar forma a las habilidades personales en cuanto a adquirir conocimiento y llevar a cabo investigación. Esta exploración auto-dirigida de objetos culturales y del mundo natural es lo que finalmente se enseñaba para formar al ser humano educado. Una vez que se alcanzaban las habilidades que le permitían al individuo trabajar hacia su propia perfección, el ser humano se consideraba preparado para aventurarse en el “mundo real”. Antes que todo y como una condición para esto, la universidad debía proporcionar algo semejante a un entorno protegido.

Esta noción del ser humano educado se desarrolló en un famoso (pero publicado mucho después) borrador o boceto sobre *Bildung*. “Lo que más necesita el hombre”, escribió Humboldt,

es simplemente un objeto que haga posible la interacción entre su receptividad y su auto-actividad... Con el fin de unir la imagen de su objetivo último a cada paso que da, busca transformar el conocimiento y la acción dispersos en un sistema cerrado, la mera erudición en *Bildung* erudita, el mero esfuerzo incansable en actividad juiciosa. (Humboldt, 2000, p. 60).

Él postula una teoría de las fuerzas humanas, que permiten al hombre “fortalecer y elevar los poderes de su naturaleza y asegurar el valor y la permanencia para su ser” (Humboldt, 2000, p. 58). En consecuencia, la teoría de la *Bildung* de Humboldt se enfoca principalmente en el desarrollo y en la perfectibilidad individuales. La escolarización —según la idea de

*Bildung*— implicaba una noción de integridad interna precedente a cualquier formación vocacional. Incluso si el concepto implica, en principio, que la *Bildung* es posible para todos, su forma institucionalizada y su traducción curricular resultaron ser una poderosa característica diferenciadora entre clases sociales (y también entre los sexos, aunque en un menor grado). Una distinción conceptual prevaleció aquí, estableciendo la educación vocacional de forma pronunciada *contra* la educación liberal o académica. Incluso si la noción de *Bildung* de Humboldt favorece la educación liberal para *todos* y postula un seguimiento en la educación vocacional en la perspectiva de las futuras profesiones de los alumnos, la escolarización se separó en dos vías educativas después de los primeros años de educación elemental: una hacia la educación liberal y otra hacia la educación vocacional. Esta distinción tuvo implicaciones de largo alcance para la sociedad alemana en su conjunto: la *Bildung* funcionó como un diferenciador social (Horlacher, 2016a).

Aunque la perfección individual era la principal meta del concepto de *Bildung* de Humboldt, un beneficio auxiliar fue la mejoría y perfección del Estado. Esta fue la razón para la presentación de una petición al rey prusiano en 1809, clamando por el establecimiento de la Universidad de Berlín. La universidad se diseñó como un prototipo para todas las universidades “modernas”, pues la enseñanza y la investigación debían ser llevadas juntas y los estudiantes debían ser provistos de una bien definida educación en humanidades (Tenorth, 2014). Los primeros intentos de instituir una universidad en Berlín datan de 1784. Al principio, había sido poco el consenso sobre si una Universidad podría ser un beneficio o una desventaja, porque sin una, la ciudad no tendría que lidiar con “los mezquinos celos de los alumnos entre ellos; los engaños básicos que ellos usan para poner a otros a un lado o arruinar su reputación; las vergonzosas camarillas; todas esas cosas no tienen lugar aquí”, como escribió el teólogo, profesor y reformador educativo alemán Friedrich Gedike (1754-1803) en su *Berlinische Monatsschrift* (Gedike, 1784, p. 465). Pero muy pronto, los argumentos a favor de una universidad llegaron a dominar la conversación, incluso si la dirección que la universidad podía tomar todavía no estaba clara. Por último, especialmente después de 1806, se hizo obvio para casi todos que “el Estado debe reemplazar a través de los poderes intelectuales lo que ha perdido físicamente” en las Guerras Napoleónicas (Tenorth, 2014, p. 18). La pérdida de territorios y la pérdida de reputación relacionada tuvieron que ser compensadas a través de la educación y la

escolarización y la universidad como proyecto faro de la escolarización y la incorporación de la *Bildung* obtuvo particular atención.

La forma institucionalizada de la *Bildung* afectó el currículo del *Gymnasium* en un grado considerable, ya que preparaba a los estudiantes para entrar a la universidad. En armonía con la idea de que el mundo antiguo proveía un modelo de integridad estética y armonía —ideales destinados a nutrir el alma en su proceso de maduración— casi la mitad del currículo del *Gymnasium* estaba dedicado al estudio de griego y latín, mientras que las matemáticas y las ciencias comprendían a duras penas el veinte por ciento (Becker y Kluchert, 1993). Dado que todas las posiciones de alto rango en la administración prusiana —y Prusia representa aquí la manera alemana de conceptualizar la educación y la escolarización— requería al menos un diploma de *Gymnasium*, la élite administrativa de los estados federados alemanes era formada en latín y griego, un hecho que expresaba la idea de que la *Bildung* servía como una cualificación para trabajar en el ministerio.<sup>3</sup>

Este escenario educativo estaba destinado a crear una clase social por sí misma, la denominada *Bildungsbürgertum*, la clase media (alta) educada que, por un lado, se distinguía a sí misma de la nobleza y de la burguesía mercantil, pero que, ante todo, se diferenciaba de la mayor parte de la sociedad, las menos educadas clase media y clase baja. La emergencia de una burguesía educada en Alemania estaba estimulada también por los debates políticos sobre el significado y consecuencias de la Revolución francesa, así como la introducción del *Código Civil* (1804) en Francia, que era esencialmente el fundamento legal de una sociedad civil. En Alemania, sin embargo, con respecto a la implementación práctica de las ideas que salían de estos debates políticos, las cosas resultaron de un modo diferente. Mientras la aristocracia francesa era más o menos irrelevante después de la Revolución de 1789, la burguesía alemana intentó forjarse a sí misma en pos de la aristocracia e intentó hacerlo procurándose una *Bildung* superior (Lundgreen, 1985). Los profesores universitarios tomaron en particular un rol de liderazgo en este desarrollo. Las discusiones acerca de la posición social de la

burguesía derivaron del discurso filosófico de la Ilustración, así como de la experiencia concreta de recuperación económica de posguerra (Gabriel, 2012). La nobleza, con su legitimidad basada en la herencia, tuvo cada vez más dificultades para justificar su dominación social tradicional a la luz de la creciente influencia política y económica de las clases comercial y mercantil. Esta última, de hecho, había venido demandando su derecho a participar en política con una vehemencia creciente (Brose, 2013). Al mismo tiempo, muchos temían que con el colapso del viejo orden —a saber, el colapso de los principados— sobreviniese una toma indisciplinada y violenta por parte de las masas (Brose, 2013). Por ende, los debates sobre *Bildung* eran no solamente cuestiones acerca de la manera adecuada de educar y escolarizar a la futura generación, sino que implicaba cuestiones sobre la participación política y la estratificación social, en resumen, la cuestión de cómo iba a diseñarse el futuro social y político de la “nación alemana” y a asumirse un liderazgo en este proceso.

En ese momento y para los contemporáneos —no solamente en el caso de Fichte—, la teoría de educación elemental de Pestalozzi parecía perfectamente compatible con el concepto de *Bildung*. Bajo la dicotomía de la educación liberal y vocacional y la correspondiente estratificación social, dicha teoría fue leída bien como educación vocacional que, bajo la aspiración de integridad, se enfocaba en la educación de los pobres, o como educación académica que bajo la aspiración de integridad se enfilaba hacia la educación de los niños de las familias socialmente más avanzadas. Como muestra el debate de Pestalozzi con Witte, esta recepción no corresponde con las propias ideas del primero acerca de la educación elemental.

## La comprensión de Pestalozzi de la educación y la escolarización

En 1800, Pestalozzi fundó un instituto educativo en Burgdorf y posteriormente se hizo famoso por lo que se llamó “el método”, relativo a una teoría educativa, un tipo de formación de maestros y fabricación de futuros ciudadanos. Pestalozzi desarrolló su noción del método como un concepto para una teoría educativa armoniosa, eficiente y fácil de aprender en un libro titulado *El Método* (*Die Methode, eine Denkschrift*, 1800), donde formuló un plan para “psicologizar la enseñanza humana” (Pestalozzi, 1998, p. 103).<sup>4</sup>

3 Al hacerlo así, la escolarización de la elite alemana seguía un camino ligeramente diferente al de, por ejemplo, la educación de los estadounidenses, quienes eran formados en conocimientos “útiles” para su futura ocupación o profesión. Por esta razón, en su viaje a Europa muchas décadas más tarde, Horace Mann (1786-1859) se asombró al saber que los alemanes hablan latín y griego con fluencia, pero no tienen “suficiente habilidad mecánica para fabricar un buen utensilio doméstico” (Mann, 1844, p. 151).

4 Al nombrar su teoría educativa como “método”, Pestalozzi se refirió a una expectativa generalizada a finales del siglo XVIII, la esperanza de que, con un plan detallado, razonablemente organizado cualquier objetivo previsto se volvería asequible.

Aquí, “psicologizar” significaba dos cosas: primero, que los métodos de enseñanza deberían tener en cuenta “la naturaleza de la mente [del niño]”, por lo que debería haber un conocimiento de la psicología del desarrollo cognitivo; y segundo, que la situación social del futuro adulto debería ser considerada cuando el niño estaba siendo enseñado, es decir que uno debería enseñar según “las circunstancias y la situación” individuales. Esta doble adaptación de la enseñanza tanto a las dimensiones cognitiva como social de la vida se suponía que iba a producir “satisfacción interna consigo mismo” (Pestalozzi, 1998, p. 103) en el individuo educado.<sup>5</sup> La enseñanza debe estar sintonizada con la “naturaleza de la mente” y promover el desarrollo de las fuerzas creativas individuales, pues ellas son la base sobre la que se construye dicho progreso. En la perspectiva de Pestalozzi, las fuerzas creativas se desarrollan siguiendo un cierto esquema que es idéntico para todos. Sin embargo, los objetos que promueven el desarrollo de esas fuerzas difieren y derivan de las condiciones de vida reales del niño como individuo. Pestalozzi asumía que el aprendizaje y, por ende, el desarrollo conjunto de las fuerzas creativas, toma lugar solo con recurso al contexto social específico e histórico de cada ser individual. Por eso, el punto crucial en la teoría educativa de Pestalozzi no es el de las materias escolares específicas, sino las oportunidades individuales para desarrollar sus fuerzas creativas. Esto fue lo que causó muchos malentendidos no solo con sus contemporáneos, sino también más adelante.

En consecuencia, el método de Pestalozzi era al mismo tiempo general e individual: general en cuanto a la idea de desarrollar las fuerzas creativas, e individual en lo que corresponde a los medios de desarrollo. En tanto “método”, este concepto no solo respondía a las nociones de orden del siglo XVIII y a la “frase mágica” de ese período de tiempo (Tröhler, 2002), sino también a la cuestión que preocupaba a muchos europeos a principios del siglo XIX: ¿cómo es posible educar al público en general de manera rápida, eficiente y económica? Contra este telón de fondo, el interés que muchos gobiernos europeos tomaron en el método de Pestalozzi no era sorprendente, ya que parecía una opción viable para implementar en las escuelas públicas, que prometía educar a los futuros ciudadanos de modo efectivo y eficiente. El interés prusiano en particular no sor-

.....  
Por ende, el término método fue también un sinónimo para la creencia en un orden divino y en una estructura razonable de la naturaleza (Osterwalder, 2008).

5 En esto, es distinguible una visión obviamente protestante de la redención terrenal (Tröhler, 2013).

prendió a nadie, dado que el método de Pestalozzi, con su énfasis en la individualidad y la religiosidad, parecía perfectamente compatible con el concepto de *Bildung* que predominaba en ese medio. Con todo, tal método no prevaleció a largo plazo por dos razones básicas. En primer lugar, el sistema de monitores británico proveía otro método por el cual los estudiantes podían ser educados de manera rápida, eficiente y rentable —aunque es verdad que ambos métodos fueron a menudo aplicados simultáneamente (Larsson, 2012; Caruso, 2015; Caluori y Horlacher, 2018)—. En segundo lugar, siendo este el problema fundamental, era cierto que las altas expectativas que se pusieron en el método de Pestalozzi no se cumplieron una vez que fue implementado, ya que resultó ser bastante ineficiente y los libros de texto de apoyo no aparecieron o eran de poco uso. Pero particularmente, el problema fue que la formación de maestros requerida no podía ser provista ni a tiempo ni en calidad suficiente (Horlacher, 2013a).

La búsqueda de medios adecuados para educar a los futuros ciudadanos estaba estrechamente ligada a la cuestión de un currículo apropiado. ¿En qué grado la escolarización masiva significa educación liberal o vocacional o la combinación de estos dos aspectos como sendas subsecuentes o paralelas? De acuerdo con su teoría educativa, Pestalozzi abogaba por el desarrollo de *todas las fuerzas*, que quería decir para él una educación armoniosa y equilibrada, basada en el *desarrollo natural* de las fuerzas humanas. Esta educación equilibrada requería la educación de las fuerzas físicas, intelectuales y emocionales, todas juntas dirigidas a educar la persona íntegra o la personalidad. Así como la noción de Pestalozzi de persona íntegra combinaba educación liberal y vocacional, su noción de educación liberal era, de hecho, impensable sin algún tipo de educación vocacional o educación hacia la utilidad cívica y la empleabilidad. Muchas veces, sus admiradores lo acogieron por su énfasis en el cultivo interior o —en sus palabras— *Bildung*, o por su énfasis en la educación vocacional, siendo este un medio para la educación de masas. No obstante, ellos usualmente no estaban interesados en la dependencia mutua de los dos aspectos. En otras palabras, las ideas de Pestalozzi de una educación holística no coincidían del todo con las expectativas de sus contemporáneos sobre la integridad; en particular, ellas no coincidían con aquellas expectativas que habían sido nutridas y expresadas por la concepción de Humboldt de integridad, totalidad y *Bildung*.

Las implicaciones de esta inconsistencia entre Pestalozzi y sus admiradores enmarca el debate antes mencionado entre este y Witte en 1805. En su reporte, Witte argumentaba que el significado

conjunto del objetivo y el enfoque de las aspiraciones educativas de Pestalozzi habían sido malinterpretadas en Alemania<sup>6</sup>. Afirmaba que no era el ideal de Pestalozzi establecer un instituto educativo para el conocimiento académico, sino —por el contrario— para ofrecer educación a gran parte de la población (Witte, 1805). Como manifiesta Witte, la falta de dinero fue la razón por la que Pestalozzi había abierto una escuela para los hijos de familias adineradas; por tanto, fue capaz de incrementar sus ingresos. Desafortunadamente, esta estrategia había llevado al público a vincular la idea de educación de Pestalozzi con la escolarización académica, una presunción que estaba soportada en la publicación de muchas cartillas, enfocadas principalmente en asuntos intelectuales. Sin embargo, Witte consideraba que el enfoque principal de Pestalozzi era la creación de una nueva pedagogía para permitirle a cada maestro, cada madre y padre, enseñarle a sus hijos a garantizarse una vida sostenible y decente (Witte, 1805) antes que para formar una élite intelectual que reivindicara el holismo en la noción de *Bildung*. De acuerdo con Witte, Pestalozzi tenía en mente a la mayor parte de la población y concretó su enseñanza en el cuerpo humano por dos razones: primer, estaba disponible de forma gratuita para cada familia y segunda, todavía más importante, el cuerpo reflejaba el mundo completo como un medio de interconectar el ser interior con el exterior. A primera vista, los ejercicios resultantes parecían ser artificiales, tediosos y opresivos. Sin embargo, esta impresión debía ser revisada a la luz de esa meta conjunta de ligar el ser interior con el exterior. Witte enfatiza en la tentativa de Pestalozzi de no solamente educar a los niños para que se tornaran en individuos razonables, sino en enseñarles las habilidades necesarias para que se mantuvieran a sí mismos y para desarrollar sus sentimientos religiosos. La teoría educativa de Pestalozzi fue, por lo tanto, elogiada por Witte debido a su educación integral, que no se limitaba a la “pura utilidad”, sino que todavía se enfocaba en la educación de masas.

En su respuesta pública a Witte, Pestalozzi (1973) formuló este triple alcance de la educación —racionalidad, habilidades, sentimientos— en el famoso eslogan de “cabeza, corazón y mano” (p. 167). En su respuesta, Pestalozzi primero confirmó la noción de Witte del método educativo, especialmente la pretensión de que su método no educaba a los habla-

dores superficiales dirigiéndolos a las masas de conocimiento (Pestalozzi, 1973), sino que ofrecía a la gente la oportunidad de vivir una vida decente. Sin embargo, posteriormente, Pestalozzi argumentó contra la interpretación hecha por Witte de su método como mera educación de los pobres, o como educación académica. De hecho, afirmaba satisfacer ambas expectativas: ofrecer educación vocacional y educación liberal sin estratificación social.

En comparación con Witte, Pestalozzi (1973) explicaba el malentendido público sobre aquello a lo que apuntaba su método, argumentando con su propia biografía y su trabajo como director de un hospicio y orfanato<sup>7</sup> antes de ser director de un instituto educativo. En el centro, un argumento era que uno debía diferenciar entre, por un lado, sus prácticas educativas y actividades profesionales y, por el otro, sus escritos conceptuales. Sobre el cambio del enfoque inicial en la educación vocacional hacia el mayor énfasis en el conocimiento y el desarrollo de las fuerzas intelectuales, Pestalozzi argumentaba que esto reflejaba más su propia trayectoria que una reorientación conceptual. Este cambio era, por lo tanto, no un cambio intencional basado en hechos concretos, sino más bien uno fortuito, causado por sus circunstancias personales.<sup>8</sup> Infortunadamente, esto condujo a la percepción del público de que la principal meta de su método se había vuelto la educación académica o liberal (Pestalozzi, 1973, p. 172). Además, esta confusión llevó a la impresión de que Pestalozzi solo se dirigía a las clases altas, en lugar de dedicarse a la educación de los pobres. En este contexto, el lema “cabeza, corazón y mano” era más un pretexto para el desarrollo natural de todas las fuerzas humanas y una educación holística. De hecho, eso fortaleció el rechazo de Pestalozzi a la educación y la escolarización socialmente segregados. Era la afirmación de haber inventado o descubierto un método que estaba disponible para todos y que garantizaba el desarrollo natural de la humanidad, independientemente de restricciones sociales, raciales y relacionadas con

6 Por esta época, varios informes muy discutidos sobre Pestalozzi, su teoría educativa y su instituto fueron publicados en Alemania (Tröhler, 2013). El reporte de Witte era apenas uno entre muchos. Además, él no fue el único embajador enviado por el gobierno alemán con la orden oficial de evaluar si el método podía ser implementado en sus escuelas o no.

7 Pestalozzi publicó sus experiencias como director de un hospicio y orfanato (1799) en un libro titulado *Pestalozzi y su instituto en Stanz (Pestalozzi und sine Anstalt in Stanz 1807)*. Sin embargo, gran parte de esta publicación fue escrita por su colaborador Johannes Niederer (1779-1843). Incluso si la descripción de las experiencias de Pestalozzi parecía referirse a “situaciones de la vida real”, debe admitirse que el texto fue escrito en retrospectiva y con la ayuda de un “escritor fantasma”, quien estaba siguiendo su propia agenda (Tröhler, 2006a, pp. 18-29).

8 En general, Pestalozzi no tenía problema en reajustar con regularidad las justificaciones para su teoría educativa con respecto a su audiencia o a circunstancias políticas y sociales (Tröhler, 2013).

género. El método de Pestalozzi, en efecto, pretendía redimir las promesas que habían sido evocadas por Humboldt, pero él las conectó con una mejora de las condiciones de vida contemporáneas en lugar de una conversación etérea sobre la “permanencia del ser”.

Fue esta misma convicción la que sus contemporáneos encontraron difícil de entender. No fueron solo los reformadores educativos de Prusia y de toda Europa que visitaron el instituto de Pestalozzi en Suiza quienes vincularon la educación observada por ellos con la educación intelectual, lo que condujo a la cuestión subsidiaria sobre a qué tipo de estudiantes podría haberles resultado adecuado el método de Pestalozzi. También fue el caso con la mayoría de los padres que habían enviado a sus hijos bajo el cuidado de Pestalozzi. Su principal interés era una educación actualizada, diseñada para las ocupaciones futuras en el comercio, la administración o en la comunidad empresarial, más que un “desarrollo completo de todas las fuerzas”, a pesar incluso de que se acogió con satisfacción una educación general y equilibrada (Horlacher, 2013). En consecuencia, incluso la escolarización intelectual que estaba representada en el instituto de Pestalozzi atrajo diferentes expectativas: unas en la educación hacia la *Bildung* y otras hacia la empleabilidad. Entretanto, la mayoría de los padres que enviaron a sus hijos al instituto de Pestalozzi estaban preocupados porque sus hijos fuesen educados entre sus compañeros.<sup>9</sup>

Como si estas expectativas no fuesen ya difíciles de satisfacer, Pestalozzi prometía todavía más. En *Reporte a los padres*, por ejemplo, publicitaba su instituto como un lugar gobernado por “el espíritu de una gran asociación familiar, en la que, dada la necesidad, un sentido puro, paternal y fraternal brillaba en todas partes”. La vida en la casa trataba de “elevar la completa disposición y actitud del niño, es enseñanza de la naturaleza... es una escuela de apego y conectividad familiar” (Pestalozzi, 1964, p. 47). El maestro acompañaba a los estudiantes todo el día, los cuidaba en su tiempo libre y, como regla, también dormía en los mismos cuartos que los estudiantes (Pestalozzi, 1964, p. 48). En consecuencia, los estudiantes siempre estaban supervisados. Pestalozzi luego describió su instalación como una *escuela parecida a la familia*, tratando de dejar claro que esta no era “meramente” un lugar para impartir conocimientos, sino un lugar de vida y trabajo combinados, donde la educación y la

enseñanza se consideraban como inextricablemente ligadas. Los maestros se reunían regularmente para discutir su enseñanza y el comportamiento de los estudiantes, lo que permitía que el progreso educativo fuese constantemente observado, evaluado y mejorado.

Por consiguiente, bajo el “método” se subsumía una amplia variedad de expectativas y aspiraciones. Pestalozzi argumentó a favor de la educación familiar que no descuidaba los aspectos intelectuales ni los vocacionales. En su opinión, el método era el cumplimiento de todas las aspiraciones y esperanzas vinculadas con la educación y la escolarización, la herramienta ideal para fabricar al futuro ciudadano, el modelo para una educación masiva fácil y efectiva y una promesa para una vida digna. El público, sin embargo, también discutió el tema de los grupos objetivo e intentó integrar la oferta de Pestalozzi en la tradición existente de educación y escolarización. Dependiendo de los antecedentes intelectuales o políticos de los destinatarios, se prefirieron o defendieron diferentes aspectos de la teoría educativa de Pestalozzi. Esto también aplica para el énfasis de Pestalozzi en educar a los pobres y su afirmación de haber inventado un método para todos. Esta afirmación no era una declaración ontológica, sino un texto en contexto, tanto para el autor como para los receptores. Y esta es la razón por la cual la noción de educación vocacional y liberal de Pestalozzi, es decir, lo que ellas representaban, era aceptable como retórica, pero no necesariamente fue puesta en práctica.

## “Cabeza, corazón y mano” como ironía de la historia

Como se mostró antes, el reporte de Witte y la respuesta pública de Pestalozzi reflejan las diferentes opiniones sobre el objetivo y el alcance de la escolarización y la educación. Alrededor de 1800, el problema más acuciante era cómo manejar la escolarización masiva; un asunto que estaba relacionado con la organización formal de la educación, las cuestiones de infraestructura y los materiales de enseñanza, así como con la apropiada formación de los maestros (Horlacher, 2016b) y un plan de estudios adecuado. Mientras tanto —y esto complicó la discusión sobre escolaridad y educación en Alemania— la noción de *Bildung* y su implementación política nacional como un concepto distintivo frente a otras naciones europeas, así como su potencial para la estratificación social, fue llevada al debate público, un hecho que también afectó la discusión sobre el método de Pestalozzi. En el contexto de la educacionalización del mundo, la educación y la escolarización no eran

9 Este fue el motivo por el que, cuando Pestalozzi tuvo que cerrar su instituto para los pobres en Clindly en 1818, ni los estudiantes del instituto “regular” de Yverdon ni sus padres se entusiasmaron con la idea de unir los dos institutos, que fue una de las razones para que menguara el número de estudiantes (Tröhler, 2013).

más asuntos privados, sino que eran también cuestiones públicas. La educación no era vista como la mera crianza de los niños y la familiarización con la conducta deseable, sino un medio para resolver problemas sociales y construir un futuro mejor. Estas aspiraciones fueron todas bien recibidas en el contexto de los nacientes estados-nación, ya que la escolarización era el lugar perfecto para crear la sociedad mejor concebida y fabricar la “comunidad imaginada” (Anderson, 1991). La propia creencia de Pestalozzi en la importancia de su educación y método encajaba perfectamente con estas aspiraciones generalizadas. Desde sus primeras iniciativas, había intentado convencer al público, a los políticos y a las personas encargadas para que implementaran sus propuestas educativas, ya fuese un hospicio, un orfanato o su fácil y rentable forma de escolarización masiva llamada el método.

Fue precisamente este último proyecto, a saber, la implementación de su método en escuelas públicas —además del debate sobre educación vocacional versus educación liberal— el contexto del debate de Pestalozzi con Witte y el trasfondo de la noción de Pestalozzi de “cabeza, corazón y mano”. Contrario a las esperanzas y deseos de Pestalozzi, su método educativo, cuando fue probado para la escolarización pública, no alcanzó el abrumador soporte que él había esperado, aunque la calidad y el potencial del método no fueron cuestionados en principio.<sup>10</sup> Más bien fue su viabilidad práctica para la escolarización masiva —cuando se trataba con un número mayor de estudiantes, en lugar del ambiente privilegiado como el del instituto de Pestalozzi— lo que se puso en cuestión. Contra este telón de fondo, Pestalozzi leyó el reporte de Witte como una confirmación de sus aspiraciones educativas y pedagógicas, como una prueba de que su concepto de educación era y debía ser implementado en toda Europa y que era adecuado no solo para la formación académica de unos pocos, sino para la escolarización general obligatoria de todos los futuros ciudadanos. En este contexto, la noción de Pestalozzi de “mano”, por ejemplo, no era un pretexto para la educación vocacional, no al menos como opuesta a la educación liberal o académica, sino un pretexto para ambas, para una educación equitativa y armoniosa, dirigida a crear el futuro ciudadano integral en la tradición del republicanismo clásico, quien es capaz de dominar los múltiples desafíos de la vida (Tröhler, 2013, pp. 80-82).

A la luz de lo anterior y de los debates subsecuentes, en particular aquellos durante la era progresista y en la crítica contemporánea acerca de la medición y estandarización de la educación y la escolarización, apoyarse en la noción de Pestalozzi de “cabeza, corazón y mano” es de cierta manera equivocado. Pestalozzi no se refirió a la educación física *en adición* a la educación intelectual —ni destacó un plan de estudios específico o un balance particular en el currículo— y ciertamente no llamó la atención sobre un grupo objetivo específico, definido socioeconómicamente. Él hizo hincapié en la educación equitativa y en la empleabilidad general: no en la empleabilidad que se restringe a una profesión particular, sino a la de un ciudadano “apto para el empleo” en tanto persona social, política, económica y —si fuese necesario— militar. Además, las nociones de igualdad y de empleabilidad general que son usadas aquí pueden diferir de nuestras nociones actuales, pues vivimos en un tiempo diferente y en circunstancias económicas, sociales y políticas diferentes. Por esta razón, no es apropiado usar a Pestalozzi como un punto de referencia para críticas conservadoras o progresistas sobre la educación y la escolarización, como algunos admiradores contemporáneos gustan de sugerir.

Además de la cuestión de qué era lo que quería decir la noción de Pestalozzi de “cabeza, corazón y mano” y su combinación de educación vocacional y liberal, el debate entre Pestalozzi y Witte y su “lucha” sobre la interpretación “correcta” de la práctica educativa de Pestalozzi en su instituto también forma un estudio de caso para la discusión metodológica sobre el “valor” de la investigación histórica —y no solo en el campo de la educación—. Si bien, durante mucho tiempo, la investigación histórica en educación estuvo dominada por la historia de las ideas y la tarea de dotar a los futuros docentes de conocimiento histórico sobre sus instituciones y, sobre todo, con una orientación normativa para su futura profesión (Tröhler, 2006b), el discurso ha cambiado en las últimas décadas, y se han planteado cuestiones sobre hasta qué punto la historia de la educación todavía tiene los medios para educar, o si la historia (de la educación) no debería ser un tema de interés histórico y por lo tanto contextual, que trata de la teoría y la metodología actualizada con respecto a la investigación histórica (McCulloch, 2011, pp. 71-82; Popkewitz, 2013). Estos debates también han afectado la noción de la “historia de ideas”, que ya no es la búsqueda de una “idea-unidad”, como Arthur O. Lovejoy (1936) había argumentado en *La gran cadena del ser*, ni una historia platónica de ideas, sino una historia de ideas en contexto (Tröhler y Horlacher, 2019).

10 Pestalozzi trató primero de forzar al gobierno helvético y luego al gobierno subsidiario, el *Tagsatzung*, a acreditar su método como adecuado para la escolarización pública, pero fue infructuoso (ver Ith, 1802; Merian, Girard y Trechsel, 1810; Chavannes, 2011; Tosato-Rigo y Moret-Petrini, 2010).

Como muestra el ejemplo de la noción de “cabeza, corazón y mano” de Pestalozzi, una lectura descontextualizada de textos históricos y autores seminales puede dar como resultado lecturas extrañas o incluso falsas y en auto-aseguramiento ahistórico basado en textos históricos. Sin embargo, la historia y la historia de la educación tienen más que ofrecer que ser una cantera para supuestos ideológicos, políticos o normativos. Es una amalgama compleja de prácticas, ideas, expectativas e intereses, un discurso en proliferación y una fuente interminable de ejemplos para formar la capacidad intelectual, el poder de imaginación sobre las posibilidades humanas de acción y los modos de pensar sobre las formas de vida. En este sentido, la historia (de la educación) es un archivo que sirve para pensar más allá de las fronteras y —en un sentido pragmático— para aprender.

## Referencias

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, UK: Verso. [Publicado en español en 1993 por el Fondo de Cultura Económica]
- Becker, H. y Kluchert, G. (1993). *Die Bildung der Nation*. Stuttgart, Alemania: Klett-Cotta.
- Berger, S. (2007). The power of national past: Writing national history in nineteenth- and twentieth-century Europe. En S. Berger (Ed.), *Writing the nation* (pp. 30–62). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Brose, E. (2013). *German history 1789–1871. From the Holy Roman Empire to the Bismarckian Reich*. New York, NY: Berghahn Books.
- Caluori, B. y Horlacher, R. (2018). Bildungsreform als Frage nach der „richtigen“ Methode. Das Beispiel des Kantons Neuenburg im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. En W. Göttlicher, J. Link y E. Matthes (Eds.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (pp. 89-103). Bad Heilbrunn, Alemania: Klinkhardt.
- Caruso, M. (Ed.) (2015). *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19<sup>th</sup> century*. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Chavannes, D. (2011). Rapport sur l’Institut de M. Pestalozzi à Yverdon. En J. H. Pestalozzi, *Écrits sur la Méthode. Volume IV: La Méthode à l’épreuve de l’expertise officielle* (pp. 123-145). Lausana, Suiza: LEP.
- Fichte, J. (2008). *Addresses to the German Nation* (1808). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. [Publicado en español por Tecnos en 1988].
- Gabriel, O. (2012). Political participation in France and Germany – Traditions, concepts, measurements, patterns and explanations. En O. W. Gabriel, S. I. Keil y E. Kerrouche (Eds.), *Political participation in France and Germany* (pp. 1-32). Colchester, Reino Unido: ECPR Press.
- Gedike, F. (1784). Von einem Fremden, 15. Letter. *Berlinische Monatsschrift*, 3(1), 463-465.
- Hegewisch, N. (2015). Reinheit in Vielfalt. Elemente rassistischer Theoriebildung in der Publizistik des frühen deutschen Nationalismus. En B. Aschmann y T. Stamm-Kuhlmann (Eds.), *1813 im europäischen Kontext* (pp. 79-98). Stuttgart, Alemania: Franz Steiner.
- Horlacher, R. (2013a). Schooling as a means of popular education. Pestalozzi’s method as a popular education experiment (2011). En S. Braster (Ed.), *A history of popular education: Educating the people of the world* (pp. 65-75). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Horlacher, R. (2013b). Do educational models impose standardization? Reading Pestalozzi historically. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 135-156). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Horlacher, R. (2016a). *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history*. Nueva York, NY: Routledge.
- Horlacher, R. (2016b). Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar MuttENZ. En A. Hoffmann-Ocon y R. Horlacher (Eds.), *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen* (pp. 35-54). Bad Heilbrunn, Alemania: Klinkhardt.
- Humboldt, W. (1920). Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). En A. Leitzmann (Ed.), *Humboldts Gesammelte Schriften, Volume XIII* (pp. 259-283). Berlín, Alemania: B. Behr’s Verlag.
- Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung (1793/94). En I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hunziker, O. (1881). *Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutendsten Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdiente Personen, Volume 2*. Zurich, Suiza: F. Schulthess.
- Ith, J. (1802). *Über die Pestalozzische Lehranstalt in Burgdorf*. Berna, Suiza: [s.n.].

- Larsson, E. (2012). Arguing for educational change: on the introduction of monitorial education in Swedish common schools during the 1820s. En C. Aubry y J. Westberg (eds.), *History of schooling. Politics and local practice* (pp. 128-150). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Lovejoy, Arthur O. (1936). *The great chain of being. A study of the history of an idea*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lundgren, P. (1985). Zur Konstituierung des „Bildungsbürgertums“: Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preussen. En W. Conze y J. Kocka (eds.) *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Part 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (pp. 79-108). Stuttgart, Alemania: Klett-Cotta.
- Mann, H. (1844). *Seventh annual report of the board of education. Together with the seventh annual report of the secretary of the board*. Boston, MA: Dutton and Wentworth.
- McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Merian, A., Girard, G. y Trechsel, F. (1810). *Bericht über Pestalozzis Erziehungs-Anstalt zu Yverdon, an Seine Excellenz den Herrn Landammann und die Hohe Tagsatzung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Berna, Suiza: Ludwig Albrecht Haller.
- Osterwalder, F. (2008). Die Methode Pestalozzis – Wahrnehmung, Ordnung und Erlösung. En F. Osterwalder (Ed.), *Johann Heinrich Pestalozzi – Schriften zur „Methode“* (pp. 7-42). Zurich, Suiza: Pestalozzianum.
- Pestalozzi, J. (1964). Bericht an die Eltern und an das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtung der Pestalozzischen Anstalt in Iferten, 1808. En J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke, Volume 21* (pp. 11-87). Zurich, Suiza: Orell Füssli.
- Pestalozzi, J. (1973). Pädagogische Auseinandersetzung mit Pfarrer Karl Witte, 1805. En J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke. Volume 17A* (pp. 141-176). Zurich, Suiza: Orell Füssli.
- Pestalozzi, J. (1998). Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's (1800). En J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke, Volume 13* (pp. 101-122). Zurich, Suiza: Neue Zürcher Zeitung.
- Popkewitz, T. (2013). Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education. In T. S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 1-26). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Skinner, Q. (2002). Meaning and understanding in the history of ideas (1969). En Q. Skinner, *Visions of Politics. Volume 1: Regarding Method* (pp. 57-89). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tenorth, H. (2014). The University of Berlin: A foundation between defeat and crisis. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 4, 1, 11-28.
- Tosato-Rigo, D. y Moret-Petrini, S. (2010). Généraliser la méthode Pestalozzi? Une évaluation en Suisse romande et son horizon d'attentes (1806). En D. Tröhler and R. Horlacher (eds.), *Die Lebenswelten Pestalozzis im Spiegel seiner Korrespondenz 1760-1810. Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für die Erforschung des 18. Jahrhunderts, Volume 1* (pp. 108-132). Basel, Suiza: Schwabe.
- Tröhler, D. (2002). „Methode“ um 1800. Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis. In D. Tröhler, S. Zurbuchen and J. Oelkers (eds.), *Der historische Kontext zu Pestalozzis Methode. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert* (pp. 25-37). Berna, Suiza: Haupt.
- Tröhler, D. (2006a). Pestalozzis pädagogische „Klassiker“ und die deutschsprachige Pädagogik. En D. Tröhler (Ed.), *Johann Heinrich Pestalozzi: Abendstunde eines Einsiedlers, Stanser Brief* (pp. 7-31). Zurich, Suiza: Pestalozzianum.
- Tröhler, D. (2006b). Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die „Geschichten der Pädagogik“ in Frankreich und Deutschland nach 1871. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 540-554.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan. [Publicado en español en 2014 por Octaedro]
- Tröhler, D. y Horlacher, R. (2019). Histories of Ideas and Ideas in Context. In T. Fitzgerald (ed.), *Springer International Handbook of Historical Studies in Education. Debates, tensions and directions* (forthcoming).
- Witte, K. (1804). Schreiben an die Herausgeber der A.L.Z. das Pestalozzische Institut zu Burgdorf (jetzt in Buchsee) betreffend. *Intelligenzblatt der Allgemeinen Literatur-Zeitung*, 173 (27), 1393-1400.
- Witte, K. (1805). *Bericht an Seine Königliche Majestät von Preussen über das Pestalozzische Institut in Burgdorf (jetzt in Buchsee)*. Leipzig, Alemania: Dykschen Buchhandlung.