

RECEPCIÓN DE LANCASTER Y PESTALOZZI
Planes Educativos en la Nueva República. Colombia, 1819 - 1887

EDITH PAOLA URREGO FLÓREZ

DIRECTOR:

Dr. DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ GAVIRIA

Énfasis Pedagogía, formación y universidad



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
RIONEGRO
2025

Cítar/How to cite	(Urrego Flórez, 2025)
Referencia/Reference	Urrego Flórez. E.P (2025). <i>RECEPCIÓN DE LANCASTER Y PESTALOZZI Planes Educativos en la Nueva República. Colombia, 1819 - 1887</i> [Tesis de doctorado] Universidad Católica de Oriente. UCO. Rionegro
Estilo/Style:	
APA 7ma ed. (2020)	

Universidad Católica de Oriente, UCO, Rionegro

Doctorado en Pedagogía

Énfasis Pedagogía, formación y universidad

Director de tesis doctoral: Diego Alejandro Muñoz Gaviria



Biblioteca Universidad Católica de Oriente

<https://www.uco.edu.co/biblioteca/Paginas/default.aspx>

Universidad Católica de Oriente

<https://www.uco.edu.co/>

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios “Adquiere sabiduría, adquiere inteligencia; no olvides mis palabras ni te apartes de ellas” (Proverbios 4:5), y a mis padres, Uriel Urrego y María Flórez, todos mis triunfos se los debo a ellos porque siempre han estado conmigo.

Contenido

Resumen.....	6
Introducción	7
Capítulo 1. El horizonte de producción de las propuestas educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi	12
1. Condiciones epocales.....	16
1.1. La Ilustración.....	16
1.1.1. La Ilustración en Suiza y su influencia política	18
1.1.2. La Ilustración en Inglaterra y su influencia científica.....	21
1.2. Cambios entre el nuevo y el viejo régimen.....	23
1.2.1. La Revolución Francesa.....	24
1.2.2. Las guerras napoleónicas	27
1.2.3. Revolución industrial	33
2. Relación entre antropología y teología.....	39
2.1. Espíritu de la Reforma Protestante.....	40
2.1.1. La Reforma en Lancaster.....	41
2.1.2. La Reforma en Pestalozzi	42
2.2. Relación entre Espíritu de la Reforma y Espíritu del Capitalismo	44
3. Biografía de Lancaster y Pestalozzi	47
3.1. Condiciones familiares	47
3.1.1. La familia Lancaster	48
3.1.2. Familia Johann Heinrich Pestalozzi	49
3.2. Condiciones educativas	50
3.2.1. Educación de Joseph Lancaster.....	51
3.2.2. Educación Johann Heinrich Pestalozzi.....	52
Conclusiones del capítulo.....	53
<i>Concepción de pobreza</i>	<i>54</i>
<i>Concepción religiosa.....</i>	<i>57</i>
Capítulo 2. Elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi.....	58
1. Método Lancasteriano	60
1.1. ¿Por qué opta un inglés por método?.....	62
1.2. ¿Cómo aparece el método en Lancaster?.....	68
1.3. Antecedentes del método lancasteriano	71

1.4. Explicación del Método Lancasteriano	73
1.4.1. Horario.....	74
1.4.2. Maestro	74
1.4.3. Monitores	75
1.4.4. Plan de estudios.....	76
1.4.5. Medios.....	82
1.4.6. Evaluación.....	85
1.4.7. Recompensas.....	85
2. Sistema Pestalozziano	86
2.1. ¿Por qué opta un suizo por sistema?	88
2.2. ¿Cómo aparece el sistema en Pestalozzi?	90
2.3. Principios fundamentales del <i>Sistema Pestalozziano</i>	93
2.3.1. Religión	93
2.3.2. Moral y lógica	94
2.3.3. Orgánica y completa	95
2.3.4. Libre y natural.....	96
2.3.5. Armónica	96
2.3.6. Positiva	97
2.3.7. Intuición.....	97
2.3.8. Gradual y progresivo.....	98
2.3.9. Encadenamiento.....	99
2.3.10. Combinación.....	99
2.3.11. Analítica.....	99
2.3.12. Práctica	100
2.4. Explicación del Sistema Pestalozziano	101
2.4.1. Maestro	101
2.4.2. Plan de estudios:	101
2.4.3. Medios.....	104
3. Conclusiones del capítulo	106
Capítulo 3. La recepción de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en fundamentación educativa de la nueva república de Colombia	107
1. Condiciones epocales en la Nueva República de Colombia	110
1.1. Periodos de Consolidación de la Nueva República	114

1.2.	La educación en la Nueva República	116
2.	Método Lancasteriano en Colombia	118
2.1.	Formación del maestro lancasteriano	120
2.2.	Manuales que llegaron a Colombia sobre el Método Lancasteriano	122
3.	Sistema Pestalozziano en Colombia	122
3.1.	Pestalozzi en Colombia: Manuales de Triana	122
3.2.	Pestalozzi en Colombia: Primera Misión Pedagógica Alemana	124
3.3.	La recepción de Pestalozzi en Colombia: los manuales norteamericanos	126
3.3.1.	Manuales para la formación de maestros.....	127
3.3.2.	Manuales para el montaje y la dirección de las escuelas.....	133
3.4.	Formación del maestro pestalozziano	140
4.	Conclusiones del capítulo.....	142
	Conclusiones Finales	145
	Condiciones epocales de Inglaterra y Suiza lugares de origen de los pensamientos de Lancaster y Pestalozzi	145
	Elementos que estructuraron el Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano.	148
	La recepción de Lancaster y Pestalozzi en Colombia	152
	Otras rutas de investigación	156
	Aportes a la Pedagogía.....	158

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar la recepción del pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en la Nueva República de Colombia (1819 – 1887), tomando como referencia los Planes Educativos (Método Lancasteriano y Sistema Pestalozziano), para resaltar la importancia de Lancaster y Pestalozzi en la historia de la pedagogía en Colombia. Para ello, se recorren tres caminos: la reconstrucción de las condiciones epocales, en las que nacieron los planes educativos de los autores; el estudio de las obras que escribieron y ejecutaron Lancaster y Pestalozzi con respecto a sus planteamientos filosóficos y prácticos. Y, la lectura de lo recepcionado de los planes educativos Método Lancasteriano y Sistema Pestalozziano en la Nueva República de Colombia.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the reception of the ideas of Joseph Lancaster and Johann Heinrich Pestalozzi in the New Republic of Colombia since 1819 until 1887. This analysis focuses on their respective educational plans—the Lancasterian Method and the Pestalozzian System—to highlight the importance of Lancaster and Pestalozzi in the history of pedagogy in Colombia. To achieve this, the study follows three main approaches: Reconstruction of the historical context: This involves examining the epochal conditions that influenced the development of these authors' educational plans. Study of their works: This entails a detailed examination of the writings and practical implementations of Lancaster and Pestalozzi concerning their philosophical and practical proposals. Analysis of their reception in Colombia: This involves interpreting how the Lancasterian Method and the Pestalozzian System were received and adopted within the New Republic of Colombia

Palabras claves

Lancaster; Pestalozzi; Nueva República de Colombia; Recepción; Pedagogía histórica.

Introducción

La presente tesis doctoral titulada *RECEPCIÓN DE LANCASTER Y PESTALOZZI. Planes Educativos en la Nueva República. Colombia, 1819 - 1887*, adscrita al énfasis investigativo Pedagogía, Formación y Universidad del doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia, surge del interés por la historia de la pedagogía en Colombia. De esta manera, se ha identificado que los planes educativos instaurados en el Sistema Educativo desde la Nueva República hasta nuestros días son apropiaciones de planes extranjeros, adoptados sin realizar un análisis previo de las condiciones en que se produjeron y ejecutaron en sus países de origen y de las concepciones teóricas y filosóficas que los fundamentan.

La investigación se centra en el estudio del periodo de la Nueva República (1819 – 1887) en donde el Estado adopta el *Método Lancasteriano* en 1821 a través de la ley del 2 de agosto de 1821 y el *Sistema Pestalozziano* desde 1846, cuando José María Triana (director de la escuela Normal Lancasteriana de Bogotá) anexa al *Manual de Enseñanza Mutua* de Lancaster, dos manuales más de Pestalozzi, uno con lecciones de gramática, *Manual que los profesores de las escuelas deben seguir para enseñar gramática castellana según el Sistema de Pestalozzi* (1846) y el otro con lecciones de aritmética, *Manual que incluye los diferentes cursos en los que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el Sistema de Pestalozzi* (1846). El análisis de dichos planes deja en evidencia que no se abandonó el Método Lancasteriano para instaurar el Sistema Pestalozziano, sino que se mezclan los dos planes educativos sin un análisis teórico, filosófico y práctico que permita organizar las estructuras del Sistema Educativo Colombiano. En ese sentido, la pregunta que orienta la investigación es: ¿Cómo es la recepción del pensamiento de Lancaster y Pestalozzi en la Nueva República, Colombia entre 1819-1887, tomando como referencia los Planes Educativos (*Método Lancasteriano y Sistema Pestalozziano*)?

Identificada esta problemática, vamos a tratar los planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi, Método Lancasteriano y Sistema Pestalozziano, en los contextos inglés, suizo y colombiano, con el fin de se analiza la recepción del pensamiento

de Lancaster y Pestalozzi en la Nueva República de Colombia entre 1819 y 1887. El análisis no se limita al lugar llegada o aplicación de estos planes, la Nueva República de Colombia, sino que parte del estudio de las condiciones en que dichos planes surgieron, a saber, para determinar las condiciones que hicieron posible su comprensión y funcionamiento desde lo político, económico y cultural en Inglaterra y Suiza respectivamente.

La puesta en escena tanto del *Método Lancasteriano* como del *Sistema Pestalozziano* en Colombia debe trascender la lectura de hechos o acontecimientos históricos, y en su lugar, debe privilegiar la lectura de las condiciones epocales que prevalecieron entre 1819 y 1887, ya que determinan el contexto en el cual se lleva a cabo la recepción de estos planes, por ejemplo, los cambios políticos de la Nueva República que se materializan en la Constitución de 1886. Esta constitución introdujo elementos católicos en la educación pública, reflejando la influencia histórica y cultural de la Iglesia Católica en la sociedad colombiana, lo que obstaculizó la implementación de métodos educativos no católicos como el Lancasteriano y el Sistema de Pestalozzi, pues había una preferencia por la educación con un enfoque católico en el sistema educativo. El peso histórico y social de la Iglesia Católica en Colombia hizo que cualquier intento de reforma educativa que no estuviera en sintonía con sus enseñanzas enfrentara resistencia.

La adopción de los planes educativos *Método Lancasteriano* y *Sistema Pestalozziano* en Colombia marcó la construcción de la identidad educativa y republicana del país durante el período de la Nueva República (1819-1887). Aunque estos planes educativos eran procedentes de contextos europeos, fueron adaptados para responder a la realidad social, política y cultural de Colombia. Además, la introducción de estos planes no estuvo exenta de controversias, especialmente por las diferencias ideológicas y religiosas de los dos partidos políticos de la época, ya que tanto el Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano aplicados en el país, se fundamentaban en un enfoque secular y laico, pese a que tanto Lancaster como Pestalozzi habían estructurado sus propuestas educativas a partir de una fuerte influencia religiosa del protestantismo, que distaba de la fe católica que predominaba en Colombia. Razón por la cual, se generaron tensiones y debates sobre el papel de la religión en la educación pública.

El Método Lancasteriano, con su enfoque de instrucción y alfabetización masiva, apuntaba a superar las altas tasas de analfabetismo y a dotar a la población de herramientas básicas para la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos recién adquiridos tras la independencia. Durante este período la educación desempeñó un papel vital en la formación de la identidad republicana, ya que se consideraba esencial para la creación de ciudadanos conscientes y comprometidos con los valores republicanos y democráticos. Por su parte, el Sistema Pestalozziano, que enfatiza el desarrollo integral del individuo y la formación de ciudadanos éticos y conscientes, plantea un desafío de implementación en un entorno donde las condiciones socioeconómicas y las infraestructuras educativas eran aún precarias.

A nivel metodológico, la investigación trasciende la lectura histórica, en la cual se cuentan los hechos que ocurrieron de forma cronológica; en su lugar, se realiza una lectura desde la recepción, que permita conocer cómo se apropiaron y ejecutaron los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi, así como también ¿quiénes leyeron y permitieron la recepción?, ¿qué intenciones subyacen en la implementación de estos planes educativos y no otros?, ¿cómo emparentar las condiciones de los planes educativos en cada contexto con las características del contexto de la Nueva República? Así, el estudio de la recepción amplía el margen de reflexión de la historia de la educación y permite realizar una lectura desde la historia de la pedagogía.

La teoría de la recepción, especialmente la de Hans Robert Jauss (1977) y Wolfgang Iser (1978), reconoce que la lectura no es un acto pasivo, sino como un proceso activo de creación del significado. En ese sentido, estos planes educativos no se encuentran solo en sus formulaciones originales, sino que se forma a través de la interacción entre las intenciones del autor, las condiciones del contexto y las actitudes del receptor.

De acuerdo con Iser (1978), el texto no se agota en lo que dice, sino en lo que provoca, y esa provocación está influenciada por estructuras históricas de percepción, expectativas y horizontes culturales que cambian constantemente la manera en que se lee y se aplica una propuesta. Así, no se busca reconstruir la obra “auténtica” de Lancaster o Pestalozzi, sino entender como sus ideas fueron recepcionadas en Colombia, a veces de forma parcial por

actores políticos, religiosos y educativos. De esta manera, la intención no es encontrar una fidelidad al modelo original, sino mostrar los cambios de significado que la recepción genera.

Desde esta perspectiva, la teoría de la recepción no se limita a analizar textos históricos, sino que permite examinar las prácticas de lectura que han sido institucionalizadas por el Estado, las elites ilustradas, las órdenes religiosas y algunos pedagogos. Como señala Jauss (1977), todo texto encuentra a sus lectores expectativas socialmente estructuradas, lo que resulta útil para comprender como las propuestas pedagógicas europeas fueron adaptadas al contexto colombiano.

Para analizar la recepción del pensamiento de Lancaster y Pestalozzi en la Nueva República (1819 - 1887) fue necesario recorrer tres caminos: el horizonte de producción de las propuestas educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi; los elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi y; la recepción de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en la Nueva República (1819 – 1887), cada uno de los cuales se desarrolla en un capítulo.

El primer capítulo, *El horizonte de producción de las propuestas educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi*, tiene como objetivo reconstruir las condiciones epocales que posibilitaron el surgimiento, desarrollo y proyección de los pensamientos educativos de Joseph Lancaster en Inglaterra y Johann Heinrich Pestalozzi en Suiza. Para ello, se estudiaron las condiciones que vivieron Inglaterra y Suiza en los siglos XVIII y XIX, marcadas por hechos históricos específicos como, la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas, condiciones que permearon los pensamientos y filosofías educativas de los dos educadores. De igual forma, se analizan las condiciones familiares, educativas y teológicas en las que se formaron Lancaster y Pestalozzi, las cuales tuvieron una incidencia directa a la hora de formular y ejecutar sus propuestas educativas. Lancaster, influenciado por el racionalismo, el pragmatismo británico, la industrialización y el cuaquerismo, diseñó una propuesta educativa centrada en la eficiencia y a la moralización. Pestalozzi, influenciado por las guerras, el pensamiento ilustrado alemán y el pietismo, propuso un plan educativo enfocado en el desarrollo integral del individuo, con un fuerte énfasis en la moral y la libertad.

El segundo capítulo, *Los elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi*, tiene como objetivo presentar los elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. Se presentan los planes educativos de los autores, tal cual ellos los formularon, sin ninguna interpretación o recepción realizada por otros. El Método Lancasteriano, basado en la memoria, la organización y la disciplina, a través del uso monitores y el Sistema Pestalozziano, basado en principios filosóficos y antropológicos, promueve una educación integral, que abarca la mente (intelecto), el corazón (emociones) y la mano (acción).

Finalmente, el tercer capítulo, *La recepción de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en la Nueva República (1819 – 1887)*, tiene como objetivo explicar la relación entre el pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en los planes educativos adoptados en la nueva república. En este, se muestra como lo que se recibió en la Nueva República (1819 – 1887) no fueron los planteamientos originales de los autores, sino una reconfiguración de sus planteamientos y prácticas, realizada por pedagogos extranjeros que trajeron el Método y Sistema a Colombia por medio de manuales como, *Manual del Sistema de Enseñanza Mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826), *Manual de Lecciones sobre los objetos* (1872), *Manual de Enseñanza Objetiva* (1861) y *Manual de Principios y práctica de la enseñanza* (1885).

Ahora bien, estudiar la recepción de estos planes educativos en el inicio de la Nueva República (1819-1887) posibilita diversos aportes. En primer lugar, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico en general, el estudio vuelve sobre la pregunta por ¿cómo comprendemos y cómo hemos comprendido la educación? Como afirma Hincapié (2023): “las personas imaginan que los hechos históricos se acumulan unos sobre otros y que el presente está separado de ellos sin mayor explicación”. Así, pregunta y afirmación ponen en escena la necesidad de volver sobre las construcciones teóricas sobre la educación en Colombia.

En segundo lugar, dentro de la formación doctoral en el Doctorado en Pedagogía, el punto de partida está en el propósito mismo de esta formación que señala el programa al decir que la educación no está separada de la vida cultural y social y que, a su vez, dicha vida depende de la manera como la educación transforma la realidad humana, por lo cual el

llamado es la consolidación de investigaciones y actuaciones sobre diversos ámbitos de la realidad misma. Esta investigación brinda un ejemplo concreto de cómo pensar una forma diferente de abordar lo acaecido (desde la recepción de los Planes Educativos), tensiona y pone en discusión las lecturas logradas por enfoques históricos para (re)interpretar una realidad que aparecía como dada, permitiendo abrir nuevas líneas de investigación, no sólo para comprender el pasado, sino para arrojar luces sobre el presente y, en este caso, de la actualidad de la educación en Colombia,

Finalmente, en lo que respecta al énfasis donde se inscribe esta investigación: Pedagogía, Formación y Universidad, el aporte no puede leerse sino como el poder recuperar la pregunta permanente por la pedagogía, en este caso, volver sobre los planes educativos que tuvieron lugar en la Nueva República como un problema que no está totalmente resuelto. Según Runge y Benner, la pedagogía conlleva desde el siglo XIX tres grandes campos de investigación: una metateoría de la pedagogía, teorías de la formación y teorías de la educación. Esta tesis está entre los subcampos de metateoría de la pedagogía y de las teorías de la educación, por ende, en la historia de la pedagogía. En particular la historia de la pedagogía desde las recepciones pedagógicas. Este aporte radica en una comprensión y tensión de los procesos históricos que dieron forma a la educación en Colombia. Tomar como lugar de observación los pensamientos teórico-prácticos de Lancaster y Pestalozzi y su implementación en la Nueva República para la formación de ciudadanos y la construcción de la identidad republicana, permite exponer el proyecto político pensado y las formas de llevarlo a cabo por medio de la educación. Volver sobre el pasado, no sólo permite identificar las particularidades de la época, sino el impacto o repercusiones en la sociedad actual.

Capítulo 1. El horizonte de producción de las propuestas educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi

El presente capítulo se enfoca en la reconstrucción de las condiciones epocales que posibilitaron el surgimiento, desarrollo y proyección de los pensamientos educativos de Joseph Lancaster en Inglaterra y Johann Heinrich Pestalozzi en Suiza. Este objetivo responde a la necesidad de situar las propuestas pedagógicas de ambos autores en sus respectivos contextos históricos, para comprender sus aportes como respuestas a los desafíos sociales, políticos, económicos, antropológicos y teológicos de su tiempo. En este sentido, el capítulo

profundiza en las dinámicas históricas que marcaron los siglos XVIII y XIX, estableciendo conexiones entre estas transformaciones y las ideas educativas que emergieron en dicho período.

Para guiar el análisis, se hace necesario esclarecer cuáles fueron las condiciones epocales que permitieron el surgimiento, desarrollo y proyección de los pensamientos educativos de Lancaster en Inglaterra y Pestalozzi en Suiza, respuesta que es fundamental para entender la influencia del contexto en su pensamiento, pues durante los siglos XVIII y XIX se llevaron a cabo grandes transformaciones sociales, políticas, antropológicas y teológicas. Estas transformaciones no solo moldearon sus enfoques educativos, sino que también configuraron el terreno fértil para su posterior impacto en la pedagogía internacional, debido a su orientación modernizadora y a la construcción de ciudadanía.

Bajo esta perspectiva, el análisis de las ideas pedagógicas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi se inserta en un ejercicio de reconstrucción histórica que busca entender cómo sus propuestas emergieron en sus respectivos contextos y de qué manera fueron recibidas y reinterpretadas en distintos momentos. Como señala Jauss (1977), la comprensión de un texto o una idea pedagógica no puede reducirse únicamente a su producción original, sino que debe considerar la manera en que sus significados se transforman en función de los cambios socioculturales y políticos. La tarea, por tanto, consiste en examinar cómo el horizonte de producción de las propuestas educativas de Lancaster y Pestalozzi fue moldeado por las condiciones epocales de Inglaterra y Suiza durante los siglos XVIII y XIX, así como analizar su recepción y adaptación en otros contextos históricos.

En ese orden de ideas, el enfoque metodológico se fundamenta en la teoría de la recepción, un marco que permite interpretar los textos en función de su contexto histórico, social y cultural, destacando el papel activo del receptor en la construcción del significado. La teoría de la recepción parte de la premisa de que los textos no son entidades fijas, sino que su sentido emerge a partir de la interacción entre el horizonte de producción y el horizonte de recepción (Jauss, 1977). Así, de acuerdo con Wolfgang Iser (1978), el proceso de lectura es dinámico, dado que el lector actualiza y reconstruye el sentido del texto en función de sus propias expectativas y conocimientos previos. La teoría de la recepción no solo busca

reconstruir el contexto original en el que un texto fue concebido, sino también examinar cómo este es comprendido y resignificado a lo largo del tiempo (Barbero, 1987).

Desde esta perspectiva, la relación entre los textos pedagógicos y sus lectores o receptores se vuelve un elemento central en la comprensión del impacto de estos modelos educativos. Iser (1978) sostiene que los textos generan estructuras de significación abiertas, que solo se completan cuando el lector participa activamente en la interpretación. Esta idea es clave para entender la recepción de Lancaster y Pestalozzi, pues sus métodos no fueron adoptados de manera pasiva, sino que se transformaron en función de las necesidades de las sociedades que los implementaron. Como plantea Barbero (1987), los procesos de recepción no solo dependen del contenido del texto, sino también de las condiciones sociales e históricas que condicionan su apropiación.

Los textos deben ser vistos como productos de un proceso dinámico de interacción entre el autor y su contexto, donde las condiciones sociales, políticas y culturales determinan tanto el contenido como la forma de los textos. Por eso, para Burke (2019), es imperativo preguntarse cómo podemos acceder a la verdad de un texto, dado que estamos separados en el tiempo de la época en que fue escrito. Esta pregunta plantea la necesidad de indagar ¿cómo podemos acceder a los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi, considerando la distancia histórica que nos separa del contexto en que fueron escritos?

Por otra parte, el término 'condición' establece las bases conceptuales para interpretar los factores que posibilitaron el surgimiento de estas pedagogías. Michel Foucault (1969), en su obra *La arqueología del saber*, define las 'condiciones' como los marcos históricos y culturales que configuran los discursos y las prácticas en un tiempo determinado. Al aplicar este concepto al enfoque metodológico, el capítulo analiza cómo las 'condiciones epocales' actuaron como catalizadores para la formulación de las propuestas educativas de Lancaster y Pestalozzi. Esta reflexión no solo incluye la delimitación del término, sino también su articulación con el método empleado, demostrando cómo las condiciones históricas moldean las ideas y, en consecuencia, condicionan su recepción y proyección en contextos posteriores.

El capítulo se estructura en torno a tres unidades de análisis, cada una aborda condiciones que dan origen a los planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi dentro de sus respectivos contextos históricos. En primer lugar, el análisis de las

condiciones epocales: la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas, presentes en Europa, específicamente en Inglaterra y Suiza durante los siglos XVIII y XIX; condiciones que influyeron en la formulación e implementación de los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi. Por ejemplo, en el caso de Inglaterra, el auge de la Revolución Industrial transformó las dinámicas sociales, marcando la necesidad de educación masiva como una herramienta para disciplinar y preparar a una fuerza laboral emergente. El análisis de la época permite identificar las motivaciones de Lancaster y Pestalozzi, así como comprender las limitaciones y desafíos a los que se enfrentaron en la formulación e implementación de sus planes educativos.

En segundo lugar, la relación entre antropología y teología explora cómo las concepciones del ser humano y las tradiciones religiosas influyeron en la configuración de los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi. Lancaster, influenciado por el espíritu reformista de los cuáqueros y el espíritu capitalista inglés, concebía la educación como un medio para moralizar y disciplinar a las masas. Pestalozzi, en cambio, influenciado por el pietismo protestante, adoptó un enfoque humanista que integraba elementos de teología protestante, proponiendo un plan educativo centrado en el individuo y en su desarrollo integral. Este apartado analiza cómo ambos pedagogos fueron influenciados y a su vez recepcionaron el espíritu de la reforma y el espíritu capitalista desde condiciones teológicas y antropológicas que vivieron en sus contextos, que les permitió responder a las necesidades sociales de sus épocas, destacando las diferencias en sus planes educativos respecto al rol de la educación en la construcción de la ciudadanía y la moralidad.

Finalmente, la tercera unidad de análisis se centra en la construcción biográfica de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi, a partir de sus condiciones familiares y educacionales como experiencias de vida que, sin duda, se reflejan en sus pensamientos educativos. De esta manera, como señala Lorenzo Luzuriaga en el prólogo del texto *Antología de Herbart* (1946), en algunos clásicos de la pedagogía su pensamiento y obra no pueden ser leídos al margen de su vida.

El capítulo no solo se compromete con la reconstrucción histórica de las condiciones epocales, sino que también establece una articulación dinámica entre estas condiciones y las propuestas educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. Al explorar cómo

las transformaciones sociales, políticas, antropológicas, teológicas y económicas de Inglaterra y Suiza influyeron y moldearon sus planes educativos

1. Condiciones epocales

Los planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi no surgieron de manera aislada, pues fueron producto de las condiciones epocales que vivieron Inglaterra y Suiza en los siglos XVIII y XIX. Estos planes educativos estuvieron condicionados principalmente por la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas, las cuales dieron lugar a transformaciones que redefinieron las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que marcaron un punto de inflexión en la historia de la humanidad.

1.1. La Ilustración

El siglo XVIII es el siglo de la Ilustración. Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi, viven y escriben su plan educativo en medio de condiciones marcadas por acontecimientos históricos de la ilustración. El pensamiento de Pestalozzi está influenciado por las ilustraciones francesa (*les lumières*) y alemana (*aufklärung*). La ilustración francesa fue radical y se centró en revoluciones que buscaban la libertad política. La ilustración alemana se concentró en la filosofía y la pedagogía, las cuales tienen una estrecha relación al institucionalizar la pedagogía como ciencia de la educación. Por su parte, el pensamiento de Lancaster está influenciado por la ilustración inglesa, que se ocupó en el desarrollo científico y productivo como medio para alcanzar la libertad económica de Inglaterra.

La ilustración francesa (*les lumières*) es una ilustración política. En Francia ser ilustrado es atreverse a desconfiar e incluso a reusar del gobierno y de las leyes, un gobierno que exige tanto a la obediencia a la ley como a la autoridad, ya sea del magistrado, el sacerdote, el educador, el padre de familia, etc. Por lo tanto, ser ilustrado es tener la capacidad de no aceptar como verdad lo que la autoridad dice, sin antes reflexionar para encontrar las razones y los argumentos que le permitan la aceptación o el rechazo. En palabras de Foucault (1969), los hombres tienen una actitud crítica que les permite encontrar una justa medida al arte de gobernar “el arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 1969, p. 8). Estas ideas ilustradas dialogan con las ideas de Kant (Ilustración alemana), al subrayar la importancia de la emancipación intelectual como medio para liberar al individuo de la ignorancia y la

dependencia. Esto resuena en la definición de la Ilustración de Immanuel Kant en *¿Qué es la Ilustración?*, donde describe este proceso como la emancipación del hombre de su incapacidad autoinfligida para hacer uso de su razón sin la guía de otro (Kant, 2009).

La Ilustración francesa se desarrolla en medio de guerras, luchas políticas y transformaciones socioeconómicas, donde la psicología, especialmente la psicología infantil, comienza a consolidarse como base del saber científico y, en consecuencia, del pensamiento pedagógico. Por eso, como señala Debesse (1954), en Francia la pedagogía es entendida desde las ciencias de la educación –*sciences de l'éducation*–, orientadas hacia disciplinas humanas y sociales empíricas: la psicología y la sociología, en las cuales domina la experiencia a través de la observación y del experimento.

La Ilustración alemana, que tiene sus fundamentos en la filosofía, sustenta la pedagogía como una disciplina científica. Como lo muestra Andrés Klaus en *Ensayos Sobre Pedagogía Alemana (2008)*, con la Ilustración alemana, la educación ocupa un lugar importante en dos sentidos: como objeto de reflexión y como preocupación social. Por esta razón, la pedagogía alude tanto a la teoría como al campo de aplicación práctica. Para los alemanes la educación siempre ha estado ligada al pensamiento filosófico, pensadores como Kant muestran en sus escritos preocupación por la educación, la formación y la pedagogía, por eso entre 1776 y 1787, este autor impartió en la Universidad de Königsberg lecciones sobre pedagogía, las cuales recopiló su discípulo Friedrich Theodor Rink en la obra *Über Pädagogik (1803)*. Esta obra refleja aspectos relacionados con la fundamentación teórica y filosófica de la educación, en donde Kant se opone a lo mecánico: para el filósofo de Königsberg una pedagogía que actúe de modo mecánico no puede reflexionar sobre el problema de la educación, ya que la pedagogía debe estar fundamentada tanto en la teoría como en la praxis.

Por lo anterior, se puede afirmar que Pestalozzi bebe de ambas ilustraciones. De la Ilustración francesa toma la preocupación por los niños, buscando educar hombres con actitud crítica y política, en concordancia con el eco rousseano de la crítica a la autoridad y el retorno a una educación más natural y libre; de la Ilustración alemana toma los fundamentos teóricos y filosóficos, en concordancia con los planteamientos de Kant sobre la autonomía y la moral. Pestalozzi influenciado por estas dos ilustraciones plantea en su

obra *Leonardo y Gertrudis (1781)* su plan educativo, el cual pone en práctica en institutos como el *Asilo de huérfanos de Stanz (1798)* y el *Instituto de Educación de Burgdorf (1799)*. El propósito de este autor es contribuir a la libertad del ser humano, entendida como la capacidad que tiene para pensar por sí mismo, una forma de poner en práctica el pensamiento filosófico ilustrado en torno a los ideales de autonomía y moralidad.

La Ilustración en Inglaterra, conocida como el *siglo de las luces*, está vinculado al conocimiento. Para los ingleses ser ilustrado es tener conocimiento. La Ilustración en Inglaterra es intelectual, cultural y filosófica. Por eso está marcada por las ideas de la razón, el progreso y la igualdad. Esta ilustración no solo redefinió la manera en que se concebía la ciencia, sino que situó la educación como un pilar fundamental en la construcción de sociedades modernas. De acuerdo con Gert Biesta (2015), el sistema educativo inglés concibe la educación en términos tecnológicos y la compara con una empresa que busca un fin a través de prácticas. Durante la ilustración inglesa, se habla de pedagogía anglosajona, la cual está directamente relacionada con la investigación empírica, la medición y la evaluación de las prácticas educativas que, además, son concebidas como medios (causa) para lograr el fin de tener personas competentes y útiles en el mundo industrial (efecto). Para los pedagogos ingleses cuando la educación no "produce" los efectos esperados, se debe identificar cuál es la parte que no está funcionando. Así, como señala Biesta (2015), en el mundo anglosajón, el estudio académico de la educación en general ha adoptado la forma de un estudio multidisciplinar de los procesos y las prácticas educativas. El plan educativo de Joseph Lancaster, emergió en este contexto, integró los principios de la Ilustración al establecer un método educativo a través de prácticas institucionalizadas, con la aspiración a universalizar la instrucción básica, respondiendo a las necesidades de una Inglaterra en proceso de industrialización.

1.1.1. La Ilustración en Suiza y su influencia política

La configuración política de Suiza, basada en pequeños cantones independientes con tradiciones locales marcadas por el reformismo religioso y social, junto con su relativa neutralidad política, permitió que la ilustración adquiriera matices específicos que distinguieron su enfoque político de otros contextos europeos.

En este contexto, Johann Heinrich Pestalozzi emergió como una figura clave que adaptó los principios de la Ilustración al ámbito educativo. La influencia de pensadores como Jean-Jacques Rousseau es notable en el pensamiento de Pestalozzi, este desarrolló su plan educativo a partir de la integración de los ideales ilustrados con las necesidades prácticas de las comunidades rurales y empobrecidas de su país. La obra de Rousseau, especialmente *Emilio o la educación*, fue fundamental en la formación del pensamiento educativo de Pestalozzi. En *Emilio*, Rousseau (1762), argumenta que la educación debe centrarse en el desarrollo natural del niño, priorizando el aprendizaje experiencial y la autonomía individual como medios para alcanzar la libertad y la virtud. Pestalozzi retomó estos principios y los adaptó para crear un sistema educativo que no solo promoviera el desarrollo individual, sino también la transformación social.

El enfoque suizo de la Ilustración, más pragmático y comunitario en comparación con la Ilustración alemana, influyó en la obra de Pestalozzi. Mientras que los filósofos ilustrados ingleses se centran en teorías universales del progreso y la razón, Pestalozzi se preocupó por cómo estas ideas podían aplicarse de manera concreta para abordar las desigualdades estructurales que perpetuaban la pobreza y la exclusión. En obras como *Leonardo y Gertrudis* (1781) describe la educación como un proceso integrado en la vida cotidiana de las comunidades, enfatizando la importancia de enseñar habilidades prácticas junto con principios éticos y morales.

Con la obra *Leonardo y Gertrudis* (1781), Pestalozzi muestra la educación como un medio para abordar las desigualdades estructurales que perpetúan la pobreza y la exclusión social. La educación no podía limitarse a la mera transmisión de conocimientos; debía integrar las dinámicas sociales y económicas de las comunidades, reconociendo y respondiendo a las condiciones particulares de cada contexto. Este planteamiento refleja un compromiso con el humanismo de la Ilustración, que enfatizaba la capacidad del ser humano para transformar su entorno mediante la razón, el conocimiento y la acción colectiva.

El planteamiento de Pestalozzi en *Leonardo y Gertrudis* (1781) se alinea con la idea de que la educación es una herramienta para moldear ciudadanos autónomos y responsables, capaces de contribuir activamente al bienestar de sus comunidades. Este ideal ilustrado no se limitaba a la adquisición de conocimientos académicos, pues concebía la importancia de

desarrollar de virtudes morales y habilidades sociales necesarias para la vida política y social. En esta obra, Pestalozzi enfatiza que la educación debe fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el compromiso con la justicia social, valores que consideraba esenciales para construir una sociedad más equitativa.

El plan educativo de Pestalozzi se basó en la observación directa y en la integración de la educación en la vida cotidiana. Por ejemplo, en Stanz combinaba la enseñanza de habilidades prácticas como la agricultura y la artesanía con la formación moral y emocional, lo que reflejaba el compromiso que tenía con la concreción de los valores de igualdad y justicia social. Estas ideas estaban arraigadas en la Ilustración radical, un movimiento que, como señala Jonathan Israel (2012), buscaba no solo reformas superficiales, sino una transformación integral de las estructuras sociales y políticas para erradicar las desigualdades y promover la emancipación colectiva.

Además, Pestalozzi destaca que la educación debe ser accesible para todos, independientemente de su origen social o económico. La accesibilidad educativa reflejaba un compromiso con los principios de igualdad y justicia social que definían la Ilustración radical. Según Jonathan Israel (2012), la Ilustración radical promovía una visión de cambio social que desafiaba las estructuras jerárquicas tradicionales.

El énfasis suizo en la alfabetización y la accesibilidad educativa no era simplemente una aspiración idealista; respondía a una necesidad práctica, en un contexto de comunidades rurales dispersas y marcadas por la desigualdad económica. Para Pestalozzi, la educación era esencial no solo para el desarrollo individual, sino también para la cohesión y el progreso social. Al igual que otros ilustrados suizos, Pestalozzi consideraba que la alfabetización era una herramienta fundamental para empoderar a las personas, permitiéndoles participar activamente en la vida política y social de sus comunidades. Por ello, su propuesta educativa combinaba la instrucción académica con la enseñanza de habilidades prácticas y valores morales, lo cual refleja la visión inclusiva y transformadora del autor.

La contribución de Pestalozzi a la Ilustración no se limitó al campo educativo. Como subraya MacDonald (2015), las redes intelectuales en las que participó Pestalozzi jugaron un papel crucial en la circulación de las ideas ilustradas. Estas redes conectaban a pensadores, educadores y reformadores de diferentes países, facilitando un intercambio continuo de

conceptos y prácticas. Pestalozzi, a través de su correspondencia, publicaciones y participación en foros educativos, no solo adaptó las ideas de otros ilustrados europeos, como Rousseau, también exportó sus propias innovaciones pedagógicas a contextos más amplios.

Un ejemplo destacado de esta influencia transnacional es la integración de las ideas educativas de Pestalozzi en los sistemas educativos de Alemania, Francia y Gran Bretaña. Su enfoque en la educación como un proceso integral e inclusivo inspiró a pedagogos como Friedrich Fröbel y Hermann Krüsi, quienes adaptaron y expandieron sus métodos en sus propias comunidades. De esta manera, las ideas ilustradas no solo se difundieron, sino que también se transformaron y enriquecieron a medida que se aplicaban en diferentes contextos sociopolíticos.

Así, la obra pedagógica de Pestalozzi encarna los principios humanistas de la Ilustración al integrar la educación con la transformación social, demostrando cómo las ideas filosóficas pueden convertirse en acciones concretas destinadas a mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos. Su legado pedagógico, profundamente enraizado en los ideales de la Ilustración, continúa siendo un referente en la búsqueda de sistemas educativos más inclusivos y equitativos.

1.1.2. La Ilustración en Inglaterra y su influencia científica

El pensamiento ilustrado inglés, basado en las ideas de John Locke y Adam Smith, configuró una visión de la educación como un pilar esencial para el progreso individual y colectivo, vinculado estrechamente con las transformaciones sociales, políticas y económicas de la época. Estas ideas no solo fundamentaron el método monitorial de Joseph Lancaster, también contribuyeron a establecer un marco teórico que articulaba la educación con el desarrollo intelectual y económico.

John Locke, en *Pensamientos sobre la educación* (1693), planteó que la educación era el medio fundamental para formar a los individuos en la virtud, el autocontrol y la utilidad social, tres elementos indispensables para la construcción de una sociedad ordenada y funcional. Para Locke (1693), los niños eran una "tabla rasa", pues argumentaba que sus capacidades y valores podían ser moldeados a través de una adecuada educación, que orientara no solo al conocimiento académico, sino el desarrollo de habilidades prácticas y

morales. Este enfoque, que vinculaba la educación con la formación del carácter, encontró eco en el sistema de Lancaster, cuya estructura monitorial buscaba alfabetizar e inculcar disciplina en grandes grupos de estudiantes, respondiendo así a la necesidad de formar ciudadanos útiles para la sociedad industrial inglesa (Locke, 1986).

Por otro lado, Adam Smith, en *La riqueza de las naciones* (1776), introdujo un análisis económico de la educación, enfatizando su papel en la mejora de la productividad laboral y el crecimiento económico. Para el economista inglés, una fuerza laboral educada era esencial para una economía basada en la división del trabajo, pues permitía que los trabajadores adquirieran las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar sus roles de manera eficiente. Además, consideraba que la educación podía reducir las desigualdades sociales al ofrecer a las clases trabajadoras una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, lo que, en última instancia, beneficiaba a toda la sociedad (Smith, 1776). El método de Lancaster, diseñado para educar a las masas con recursos mínimos, se alinea con esta visión al proporcionar instrucción básica a sectores previamente marginados, integrándolos en un sistema económico y social en transformación.

El impacto de estas ideas en el método monitorial de Lancaster se evidencia en su capacidad para combinar los principios de Locke con los enfoques prácticos de Smith. Mientras que Locke enfatizaba la educación como un medio para el desarrollo intelectual, moral y cívico, Smith ofrecía una perspectiva pragmática que vinculaba la educación con las demandas económicas de una sociedad industrializada. Lancaster tradujo estos principios en un sistema educativo eficiente y replicable, diseñado para atender a una población creciente en un contexto de urbanización acelerada y expansión industrial. Este método no solo promovía la alfabetización básica, también preparaba a los estudiantes para participar activamente en el mercado laboral y en la vida cívica.

La visión de Lancaster sobre la educación como una forma de emancipación intelectual no puede entenderse plenamente sin considerar la influencia de la Ilustración inglesa, la cual permitió a Lancaster desarrollar un sistema educativo que respondiera a las aspiraciones ilustradas de progreso y racionalidad. Su método educativo fue diseñado para la educación de trabajadores alfabetizados y disciplinados, que pudieran adaptarse a los requerimientos de la economía industrial emergente (Thompson, 1989).

La propuesta de Lancaster se destacó por su enfoque pragmático, toda vez que equilibraba la ambición filosófica de la Ilustración con las realidades económicas y sociales de su tiempo. En una era marcada por la desigualdad y la falta de acceso a recursos educativos, su método ofreció una solución accesible y eficiente que permitió integrar a las clases trabajadoras en el tejido social y económico. Esta visión práctica y progresista hizo que su modelo fuera adoptado tanto en Inglaterra, como en otras partes del mundo, consolidándolo como un ejemplo de cómo los principios ilustrados podían adaptarse para enfrentar los desafíos concretos de la modernidad.

Lancaster no solo adoptó los principios ilustrados de lo intelectual y el progreso, sino que los adaptó a las demandas concretas de una sociedad en transformación. Donde su plan educativo permitió la alfabetización, especialmente de las clases populares y donde la universalización de la educación no fue solo un ideal filosófico, sino una necesidad práctica para garantizar la cohesión social y el progreso económico (Hazard, 1988; Israel, 2012).

El pensamiento ilustrado, tal como lo analiza Hazard (1988), insistía en que la razón y el conocimiento eran herramientas fundamentales para liberar al ser humano de las cadenas de la ignorancia y el atraso. Lancaster integró este principio al diseñar un sistema educativo que no solo buscaba alfabetizar, sino también inculcar valores de autodisciplina y responsabilidad, elementos necesarios para formar ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad moderna. Asimismo, la idea de progreso, central en la Ilustración, encontró en el método de Lancaster una expresión concreta: al democratizar el acceso al conocimiento, su sistema educativo ofrecía una vía para superar las barreras de clase y generar movilidad social, con lo cual contribuía al desarrollo de una sociedad más equitativa (Israel, 2012).

1.2. Cambios entre el nuevo y el viejo régimen

El inglés Joseph Lancaster y el suizo Johann Heinrich Pestalozzi formulan y desarrollan sus planes educativos en el siglo XIX, influenciados por las condiciones históricas y políticas de la época, especialmente las relacionadas con el cambio del Antiguo al Nuevo Régimen. Lancaster lo hizo un contexto histórico marcado por la primera Revolución Industrial; Pestalozzi, por su parte, un escenario convulsionado por las guerras

que asolaron Europa, en particular por la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas que afectaron a Suiza.

1.2.1. La Revolución Francesa

La Revolución Francesa (1789-1799) fue una lucha política y socioeconómica que impactó no solo a Francia, sino también a Europa y al mundo. Su principal objetivo era eliminar el Antiguo Régimen e instaurar uno nuevo, basado en la libertad, la igualdad y la fraternidad. De acuerdo con Soboul y Martínez (1981, p. 9), “su característica esencial es la de haber logrado la unidad nacional del país mediante la destrucción del régimen señorial y de las órdenes feudales privilegiadas”.

Francia era gobernada por el rey Luis XVI, el cual es descrito por Albert Mathiez (2003, p. 18) como un hombre obeso, de maneras vulgares, débil, sin capacidades intelectuales debido a que el trabajo intelectual lo fatigaba y era tanto su interés por gobernar que se dormía en las reuniones del Consejo. Debido a su incapacidad era cada vez menos obedecido por la alta nobleza y por los campesinos.

Es importante enfatizar que la Francia de la época era gobernada desde el absolutismo monárquico, lo que quiere decir que excluía las clases bajas y medias del poder político y administrativo. A la clase baja, los campesinos, y a las clases media y alta se les obligaba a pagar rentas e impuestos extremadamente altos, con los cuales la Corte se daba lujos. La riqueza se repartía sin proporción entre la alta nobleza: el rey, los gobernadores de las provincias, los militares, los obispos, entre otros, de modo que “la burguesía poseía, en efecto, la mayor parte de la fortuna francesa. Progresaba sin cesar, en tanto que las clases privilegiadas se arruinaban” (Mathiez, 2023, p. 23). Para la clase dirigente de la época su mayor preocupación no era la administración de la nación, sino el aseguramiento de sus propios intereses, lo que generaba constantes divisiones. Los impuestos existentes no eran suficientes debido al despilfarro, lo que llevó al rey Luis XVI a triplicar la deuda pública, que provocó una crisis económica que trajo altos precios en los alimentos y altas tasas de desempleo.

La fragilidad del Antiguo Régimen francés se manifestaba en la escasa consideración del interés público y en la profunda desigualdad social. La ausencia de derechos para la

mayoría de las clases sociales contrastaba con los privilegios de la alta nobleza, foco de creciente odio. Esta desunión interna debilitó la capacidad defensiva de Francia, preparando el terreno para la Revolución. La crisis económica y la desigualdad social actuaron como catalizadores que condujeron a la abolición del Antiguo Régimen. Como señala Mathiez (2023, p. 20), “Cuando el orden social sea trastocado, la vieja máquina administrativa... será incapaz de dar de sí esfuerzo alguno de seria resistencia”. La Revolución culminó con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el fin del feudalismo y la ejecución del rey Luis XVI.

En 1789 inicia la Revolución Francesa y se establece La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, declaración que según Albert Mathiez es “la condenación implícita de los antiguos abusos y el catecismo filosófico del orden nuevo” (Mathiez, 2023, p. 89) en la cual se proclaman los derechos como libertad, igualdad, propiedad, voto y control del impuesto. Con esta declaración se da inicio al nuevo régimen, el cual sigue gobernado por el rey, pero ya no es propiedad del rey. La declaración transformó la percepción de la educación como un derecho universal, despojándola de toda exclusividad o privilegio de las élites aristocráticas. Según Soboul y Martínez (1981), la revolución planteó la necesidad de que el Estado asumiera un rol activo en la provisión de educación pública, sentando las bases para los sistemas educativos modernos. Este cambio no fue inmediato ni exento de tensiones, pero marcó el inicio de un proceso en el que la educación se vinculó directamente con la formación de ciudadanos informados y responsables, capaces de participar en la vida política de la nación.

La abolición de los privilegios feudales liberó a los campesinos de obligaciones tradicionales y abrió el camino para que las clases populares comenzaran a exigir derechos. Como señala Soboul y Martínez (1981), la revolución no solo significó la abolición del sistema feudal, también dio paso a una nueva sociedad burguesa en la que los ideales de igualdad, libertad y fraternidad cobraron centralidad. Aunque estos ideales no se materializaron plenamente en todos los sectores sociales, crearon un marco conceptual que influyó en las dinámicas de poder y las aspiraciones colectivas, incluyendo el ámbito educativo.

El impacto de estos ideales revolucionarios también se reflejó en Pestalozzi. Si bien no participó directamente de la Revolución Francesa, sus ideas influyeron en el pensamiento educativo de la época. Por ejemplo, con su obra *Leonardo y Gertrudis (1781)*, sirvió a la causa de la libertad, mediante una visión pedagógica orientada al desarrollo de la autonomía del pueblo. Sus ideas fueron tan sólidas que La Asamblea Legislativa Francesa del 26 de agosto de 1792, lo reconoció y le confirió el título de Ciudadano francés, por haber preparado las vías de la libertad, hecho que incluso le abrió la posibilidad de postularse como diputado.

Pestalozzi nunca hizo parte del Gobierno, a pesar de ser Ciudadano francés y de que fue invitado a participar del gobierno por su amigo, el presidente del Directorio Ochs, se negó manifestando su interés por ser maestro y respondiendo: “Yo quiero ser maestro de escuela” (Pestalozzi, 1780, p.185). Sin embargo, recibió apoyo no solo del presidente sino también de varios de sus miembros del gobierno como son Rengger, Iselin y Stapfer, quienes atendieron sus solicitudes. Según el propio Pestalozzi, entre esos apoyos se incluyó el más importante para él: convertirlo en maestro de escuela, llevándolo a Stans, experiencia que consideró la más significativa de su vida. Él mismo afirmaba: “viví los días más felices de mi peregrinación por esta mundo” (Pestalozzi, 1780, p.185)

Pestalozzi bajo los principios revolucionarios de libertad e igualdad propuso una educación accesible para todos, independientemente de su estatus económico o social. Este plan educativo no solo reflejaba los ideales de igualdad promovidos por la Revolución Francesa, también representaba un intento pragmático de cerrar las brechas sociales y económicas que seguían perpetuando la exclusión de las clases más desfavorecidas. En 1798 al finalizar la Revolución Francesa las ideas liberales triunfaron en Suiza y el Directorio de la naciente república escucho a Pestalozzi quien dirigió una carta al nuevo Ministro de Justicia Méyer:

Convencido de que la patria tiene a la hora presente necesidad de reformar la educación y la escuela de las clases inferiores del pueblo... me dirijo al ciudadano ministro Méyer para ofrecer este efecto y por su mediación mis servicios a la patria, y rogarle que haga cerca del Directorio las gestiones necesarias para la realización de mi patriótico deseo. Salud republicana. Pestalozzi. (Escobar, 1975, p.18)

Stanz, fue devastada por el ejército francés, quien incendió el cantón, el 9 de septiembre de 1798, por haber rechazado la Constitución Helvética, dejando muchos niños huérfanos y desamparados. Legrand, uno de los cinco miembros del Directorio ejecutivo de la República Helvética, admirador de Pestalozzi, lo envió a Stanz, para que se hiciera cargo del *Asilo de huérfanos de Stanz*. El 18 de noviembre de 1798 y por el decreto del 05 de diciembre de 1798 se nombró a Pestalozzi como su director. Esta obra educativa y social terminó en el mes de junio de 1799, por uno de los hechos más trágicos de la guerra, la conversión del edificio ocupado por Pestalozzi en un hospital militar.

Pestalozzi fue más allá de los ideales abstractos de la revolución, al situar la educación como un proyecto comunitario. Consideraba que el aprendizaje no podía ocurrir en aislamiento, sino que debía integrarse en la vida social y económica de las comunidades. Esto significaba que la educación no solo debía beneficiar al individuo, sino fortalecer el tejido social, mediante la promoción de valores como la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad compartida. Según Israel (2012), esta dimensión comunitaria del plan educativo de Pestalozzi refleja una de las vertientes más radicales de la Ilustración, en la que la transformación social era vista como un objetivo central de la educación.

Como se puede ver, la Revolución Francesa no solo transformó el panorama político y económico de Europa, también generó un cambio profundo en las bases sociales y educativas. Según Soboul y Martínez (1981), el surgimiento de una sociedad burguesa comprometida con los ideales de igualdad, libertad y fraternidad abrió el camino para una reconfiguración de la educación como un derecho universal y un instrumento para la transformación social.

1.2.2. Las guerras napoleónicas

Las guerras napoleónicas (1799-1815) surgieron a partir de la revolución francesa y fueron una serie de conflictos militares dirigidos por Napoleón Bonaparte, militar francés que tenía como objetivo expandir su dominio en Europa, “Napoleón proyectó su sombra sobre gran parte de Europa, estableciendo un breve pero decisivo dominio francés sobre el continente” (Vučković, 2021, p. 2). Estas guerras se desarrollaron en siete coaliciones, alianzas temporales entre diferentes países. A continuación, se abordarán algunos aspectos

de las tres primeras coaliciones, las cuales están relacionadas con Inglaterra y Suiza, países en lo que se desarrollaron los planes educativos Lancaster y Pestalozzi.

La Primera Coalición (1792-1797), conformada por diversas monarquías europeas, se organizó contra Francia con el objetivo de contener la expansión de las ideas revolucionarias y restaurar la monarquía. Posteriormente, durante la Segunda Coalición (1798-1802), Napoleón Bonaparte tomó el poder mediante el golpe de Estado conocido como el *Coup d'État du 18 Brumaire*, ocurrido el 9 de noviembre de 1799. Con este acto, se instauró el Consulado, y Napoleón se proclamó a sí mismo como Primer Cónsul.

1.2.2.1. Impacto de las guerras Napoleónicas en Inglaterra

Napoleón intentó destruir a Inglaterra, considerada uno de los principales enemigos de Francia, pero no obtuvo éxito. Inglaterra era una de las potencias más grandes y ricas del mundo, contaba con poder naval, con ejércitos modernos y comandantes militares muy capacitados como el comandante naval Sir Horatio Nelson. Este hecho se presentó durante la Tercera Coalición (1803 – 1806), con la cual Napoleón intentó invadir Gran Bretaña a través de la Batalla de Trafalgar del 21 de octubre de 1805, con la que buscaba obtener el control del Canal de la Mancha. EN la guerra naval, bajo el mando del almirante Pierre-Charles Villeneuve por parte de los franceses, Francia fue derrotada decisivamente por el comandante naval Horatio Nelson, eliminando la posibilidad de una invasión francesa a Gran Bretaña y consolidando el dominio naval británico. Tal como afirma Aleksa Vučković (2021), la marina británica destruyó para siempre las ideas de Napoleón sobre el dominio naval y la invasión de la Gran Bretaña. Como señala Paul Kennedy en *The Rise and Fall of the Great Powers*, el liderazgo británico en esta Coalición reflejaba su posición como potencia marítima dominante, así como su interés en mantener el orden político continental para proteger sus intereses comerciales y estratégicos.

Es evidente que el poder y la fuerza naval de Inglaterra le permitieron resistir y vencer el intento de invasión por parte de Napoleón. Aunque Napoleón era un enemigo fuerte, las condiciones geográficas de la isla británica jugaron un papel crucial en su defensa. Su ubicación estratégica en el Atlántico Norte, la abundancia de puertos que funcionaban como bases navales, una infraestructura marítima avanzada y un ejército naval altamente entrenado, le otorgaban a Inglaterra una ventaja decisiva. Gracias a ello, pudo controlar las rutas

marítimas y proteger eficazmente sus costas, consolidando un dominio naval casi inexpugnable. En este contexto, Inglaterra puede ser representada metafóricamente como una ballena: símbolo de dominio marítimo, fuerza y autoridad, que se desplaza por los océanos con libertad y naturalidad. Esta imagen refleja con precisión la capacidad británica para ejercer un poder naval abrumador y resistir las amenazas continentales.

Ahora bien, Inglaterra no fue invadida por Napoleón, pero este hecho tuvo implicaciones en la política interna británica. Las campañas militares requerían recursos financieros, lo que llevó al gobierno a priorizar el gasto militar sobre otras áreas, incluida la educación. La política de guerra absorbió gran parte de los ingresos fiscales del país, derivados principalmente de los impuestos y el comercio. Como señala Kennedy (1987, la guerra propició un interés creciente por sistemas educativos que pudieran maximizar el impacto social con recursos mínimos. Si bien, la isla internamente no estaba en un contexto de guerra, sí estaba siendo impermeada por las consecuencias de la guerra y los procesos de industrialización.

En estas condiciones, Joseph Lancaster, propone y ejecuta su plan educativo, Método Lancasteriano, diseñado para proporcionar educación masiva a bajo costo. Ofreciendo una solución práctica a un Estado que no podía asumir plenamente la responsabilidad de la educación de las clases populares. Según Berg (1987), este tipo de soluciones pragmáticas fue esencial en un momento en que los recursos públicos estaban concentrados en las demandas de la guerra y las prioridades fiscales relegaban a la educación a un segundo plano.

Además, las alianzas militares y el esfuerzo bélico tuvieron un impacto simbólico en la sociedad británica. Según Linda Colley en *Britons: Forging the Nation, 1707–1837*, las guerras napoleónicas ayudaron a consolidar una identidad nacional británica basada en la resistencia al despotismo francés y en la defensa de los valores de libertad y estabilidad. En este contexto, la educación se percibió como una herramienta para inculcar los valores patrióticos en las clases trabajadoras. Las escuelas de Lancaster desempeñaron un papel clave en este proceso, al proporcionar no solo alfabetización básica, sino también formación moral y cívica orientada a fortalecer la cohesión social en tiempos de guerra (Colley, 2005).

Por ese orden de ideas, las guerras napoleónicas no solo redefinieron las prioridades económicas de Inglaterra, sino que también actuaron como un catalizador para innovaciones

educativas que respondieran a las demandas de una sociedad en rápida transformación. El plan educativo de Lancaster, al abordar tanto las limitaciones económicas del Estado como las necesidades sociales de alfabetización y control, se convirtió en una herramienta clave para enfrentar los desafíos de la época, reflejando la capacidad de la educación para adaptarse y responder a contextos de crisis.

1.2.2.2. Impacto de las guerras Napoleónicas en Suiza

Las Guerras Napoleónicas representaron una etapa crucial en la reconfiguración política y social de Europa, con impacto en el desarrollo de las instituciones y en la estabilidad de países como Suiza. Este periodo de inestabilidad política se caracterizó por una constante lucha por el control territorial y político, en la que las alianzas y coaliciones jugaron un papel esencial. Suiza, debido a su posición geográfica estratégica en el centro de Europa, se convirtió en un espacio clave para las maniobras militares y diplomáticas lideradas por Napoleón Bonaparte. Según Frey y Frey (2011), esta ubicación convirtió al país en un escenario de múltiples tensiones externas, derivadas de las invasiones y ocupaciones, así como de conflictos internos entre sus diversos cantones, marcados por diferencias culturales, religiosas y económicas.

Por ejemplo, durante la Primera Coalición (1789- 1799), Suiza sufre la invasión francesa que lidera Napoleón Bonaparte buscando imponer una autoridad central en este país y abolir la confederación de cantones. En esa época, Suiza estaba dividida políticamente en cantones (agrupación de estados) independientes y autónomos, cada uno era libre de organizarse y tomar decisiones en asuntos como: religión, cultura, educación, economía. Como resultado de la invasión, se instauró la República Helvética, un estado centralizado bajo control francés, que supuso un camino alternativo al de la concentración de potestades en manos de un soberano único. Esta nueva forma de Estado se formalizó por medio de la Constitución de la República Helvética de 1798, la cual tuvo vigencia por un periodo de cinco años. Sin embargo, dicha constitución fue rechazada por los suizos y provocó conflictos violentos en todo el país. lo que condujo a su fracaso. Ante esta situación, Napoleón se vio obligado a promulgar el Acta de Mediación en 1803, mediante la cual devolvió la autonomía a los cantones.

La extensión de las reformas francesas a Suiza, en el contexto de la República Helvética impuesta por Napoleón en 1798, significó una reorganización del sistema educativo tradicional. Las ideas de democratización del conocimiento, defendidas por los ilustrados franceses, comenzaron a influir en el diseño de políticas educativas que buscaban superar las barreras de acceso asociadas con las jerarquías sociales y económicas. Este marco reformista permitió que las propuestas de Pestalozzi, centradas en los niños pobres que dejó la guerra y en los ideales políticos y filosóficos de la ilustración fueran aceptadas.

Pestalozzi se vio influenciado por las condiciones de guerra (Revolución Francesa y Guerras Napoleónicas) y por el pensamiento filosófico alemán producto de la ilustración. En primer lugar, Pestalozzi vive la guerra y todo el influjo Napoleónico francés, al mostrar su preocupación por los niños pobres y huérfanos. Pestalozzi pone sus servicios a la patria, recibiendo los niños que quedaban huérfanos producto de la guerra. Su labor asistencial adquiere una gran significación, Pestalozzi describe su profundo compromiso con los niños, manifestando que toda la asistencia que reciben, así como la enseñanza que les brinda, proviene directamente de él. Afirma que está completamente entregado a ellos, compartiendo sus alegrías y sus penas, e incluso durmiendo entre ellos (Gutiérrez y Pernil, 2004). Así, se evidencia la dedicación total de Pestalozzi a la educación y al cuidado de los niños huérfanos, hecho que lo convierte en una figura central en sus vidas y demuestra su profundo compromiso con su bienestar y desarrollo integral.

En segundo lugar, Pestalozzi, vive el pensamiento filosófico de la Ilustración centrado en la filosofía y la pedagogía. Lo cual, lo lleva a plantear sus ideales, a través de la formulación de un plan educativo que debe cumplir con la exigencia pedagógico educativa de la Ilustración alemana. Dicho plan educativo es plasmado en su obra *Como Gertrudis enseña a sus hijos (1801)*, conocida inicialmente en Alemania y Suiza, como la obra que recopila el pensamiento filosófico de Pestalozzi sobre la educación. Desde entonces, dice Edmundo Escobar (1975) los educadores de todos los tiempos han planteado las ideas de Pestalozzi como científicas.

La respuesta de Pestalozzi inicialmente está centrada en la atención de los niños campesinos, en 1775 inició su primera experiencia pedagógica en la granja Neuuhof (Granja Nueva) un terreno que compró con recursos propios en 1771. En Neuuhof, un ambiente natural

y libre, enseñaba a niños pobres y huérfanos. Esta experiencia duró tan solo cinco años, debido a que por problemas económicos tuvo que vender la granja y solo pudo conservar la casa y el jardín. Sin embargo, no renuncia a sus ideales educativos, pues durante la Revolución Francesa en 1798 abre el Asilo de huérfanos de Stanz.

Después, del cierre del *Asilo de huérfanos de Stanz* en 1802, Pestalozzi, convencido de sus ideales políticos y educativos a favor de los niños pobres y huérfanos, inicia en 1799 un nuevo proyecto en el *Instituto de Educación de Burgdorf*, con la ayuda del ministro Stápfér, quien le concedió un antiguo castillo y una gratificación de 160 francos mensuales (Jullien, 1932). En Burgdorf, Pestalozzi aplicó los principios básicos de su plan educativo, desarrollados previamente en Stanz, y en poco tiempo obtuvo reconocimiento en todo el país. Este reconocimiento llegó a oídos de Napoleón, quien, según José Manuel Villalpando, en 1802 lo nombró miembro de la comisión que viajaría a París para decidir la situación helvética. Pestalozzi dejó el Instituto por un periodo aproximado de 4 meses, para poder realizar el viaje como individuo de la Consulta Helvética pero el viaje a París no tuvo frutos positivos para el educador.

La propuesta de Pestalozzi de una ciudadanía informada iba más allá de la mera transmisión de conocimientos. Pestalozzi entendía que, en un país fragmentado como Suiza, la educación debía desempeñar un papel integrador, promoviendo valores comunes que fortalecieran la unidad nacional, sin sacrificar la diversidad cultural de los cantones. Este enfoque reflejaba un equilibrio entre los ideales universales de la Ilustración y las necesidades específicas de las comunidades locales, lo que convirtió a Pestalozzi en un innovador pedagógico de su tiempo.

Soboul y Martínez (1981) subraya que las reformas educativas y sociales impulsadas durante la Revolución Francesa, extendidas posteriormente a países como Suiza bajo la influencia de Napoleón Bonaparte, marcaron un hito en la historia de la educación, al sentar las bases para un sistema más equitativo y accesible. Estas reformas, nacidas de los ideales de igualdad, libertad y fraternidad, tuvieron como objetivo principal la creación de ciudadanos instruidos que pudieran participar activamente en una sociedad en transformación. Aunque enfrentaron resistencia, especialmente de sectores conservadores, crearon un terreno fértil para el desarrollo del plan educativo propuesto por Pestalozzi.

Pestalozzi, influenciado por los valores de la Ilustración radical, entendió que la educación debía ir más allá de la instrucción y convertirse en una herramienta de transformación social. Las reformas francesas crearon un entorno que fomentó la implementación de planes educativos integrales, lo que permitió que el plan educativo de Pestalozzi, basado en la combinación de enseñanza académica, habilidades prácticas y formación moral, tuviera un impacto en las comunidades suizas. Según Soboul y Martínez (1981), la democratización de la educación durante este periodo no fue un proceso uniforme ni exento de tensiones, pero abrió oportunidades para que las clases populares accedieran al conocimiento y a la formación, elementos que habían sido tradicionalmente privilegio de las élites.

En síntesis, las coaliciones y los conflictos derivados de las Guerras Napoleónicas catalizaron un proceso de transformación social en Suiza, que Pestalozzi tomó para desarrollar un plan educativo comprometido con los valores de igualdad y justicia. La educación, en este marco, no solo buscó formar individuos productivos, sino también reconstruir una sociedad fragmentada, adaptándola a los desafíos políticos y económicos de una Europa en transición.

1.2.3. Revolución industrial

La primera Revolución Industrial (1760- 1840), fechas aproximadas ya que los historiadores no establecen fecha inicial y final exacta. Tuvo sus orígenes en Inglaterra y es definida por el historiador y economista inglés David Landes como:

El término revolución industrial suele referirse al complejo de innovaciones tecnológicas que, al sustituir la habilidad humana por la maquinaria y la fuerza humana y animal por energía mecánica, provoca el paso desde la producción artesana a la fabril, dando así lugar al nacimiento de la economía moderna. (Landes, 1979, p.15)

La sociedad europea experimenta una transformación significativa debido a la incursión de la máquina como reemplazo de la fuerza humana. Un ejemplo claro de este cambio fue Inglaterra, un país conocido por sus productos textiles, especialmente por la producción y exportación de lana. La transformación de la industria textil se produjo con la

primera máquina textil, llamada Spinning Jenny (1764), con la cual se cambia el sistema del trabajo artesanal (tejido manual) por la mecanización del proceso. Esto permitió producir grandes cantidades de telas a precios bajos.

Esta revolución no solo alteró las formas de producción, también reconfiguró las relaciones laborales, las dinámicas urbanas y las demandas educativas. El crecimiento de las ciudades industriales y la migración masiva desde las áreas rurales hacia los nuevos centros de producción industrial, desbordó las capacidades de las comunidades para integrar y regular socialmente a estas nuevas poblaciones. No obstante, la falta de educación básica y el analfabetismo impedía a las clases trabajadoras adaptarse plenamente a las exigencias de las nuevas dinámicas económicas y sociales. Por ello, la alfabetización no solo se convirtió en una herramienta para mejorar las capacidades laborales, sino en un medio para garantizar la cohesión social en contextos urbanos cada vez más fragmentados (Berg, 1987).

Por otro lado, la expansión de la economía de mercado, descrita por Polanyi (1989) como un sistema que transformó la tierra, el trabajo y el dinero en mercancías, impuso nuevos retos a las estructuras sociales tradicionales. Lancaster entendió que, para garantizar la estabilidad social en este nuevo orden, era necesario ofrecer herramientas educativas que habilitaran a las personas para participar en el mercado laboral. De esta forma, su sistema educativo no solo buscaba alfabetizar, sino también inculcar valores de disciplina y responsabilidad, aspectos esenciales para la integración de las clases trabajadoras en el modelo económico emergente. Según Thompson (1989), la clase obrera en formación desarrolló una conciencia colectiva que encontraba en la educación un medio para la reivindicación de sus derechos y la mejora de sus condiciones de vida. Las élites de la época veían en la educación una herramienta para inculcar valores de orden y disciplina en las masas trabajadoras, asegurando así la estabilidad del nuevo orden industrial (Thompson, 1989).

En medio de este contexto, en 1798, Joseph Lancaster inauguró una escuela en una parroquia de Borough Road, Southwark, Londres (Corts y Calderón, 1996), destinada a los niños pobres, con el fin de enseñarles a leer, escribir y las cuatro operaciones básicas de la aritmética. Basado en la utilización de alumnos avanzados como monitores para enseñar a sus compañeros, ofrecía una solución pragmática que abordaba las limitaciones financieras

y logísticas de los modelos educativos tradicionales. Al reducir la dependencia de maestros calificados, Lancaster logró extender la instrucción básica a sectores previamente excluidos, como niños de familias obreras y comunidades urbanas marginadas. Este modelo no solo reflejaba las demandas educativas de la Revolución Industrial, sino que también materializaba los ideales ilustrados de igualdad y progreso al democratizar el acceso al conocimiento.

En su juventud, Lancaster se encontró enseñando a un niño huérfano, una tarea que en principio, podría haber sido vista como una responsabilidad común. Sin embargo, este evento singular tuvo un profundo impacto en él, pues dicho en sus palabras "Fue mientras enseñaba a un niño huérfano que surgió en mí la idea de que un solo maestro podría enseñar a cientos de niños" (Lancaster, 1805, p. 23).

La apertura de esta escuela fue un hito crucial en la vida y carrera Joseph Lancaster por varias razones. Primero, esta experiencia marcó el comienzo de su compromiso con una educación accesible para todos y fue fundamental en la formación y el desarrollo de su innovador método educativo. Al abrir su primera escuela, Lancaster se enfrentó a una serie de desafíos y oportunidades. Por un lado, tuvo que superar obstáculos logísticos y financieros para establecer y mantener la escuela a un precio considerablemente más bajo que el ofrecido en otros planteles educativos, ya que "Sin ninguna ayuda pública, se vio en la necesidad de cobrar a los alumnos una pequeña cantidad (cuatro peniques), aunque en aquellos casos en que los padres no pudieran pagarla les impartía clases de forma gratuita" (Carreño, 2019, p. 26). Por otro lado, tuvo la oportunidad de poner en práctica sus ideas y teorías sobre la educación en un entorno real.

Segundo, proporcionó a Lancaster una plataforma para experimentar con diferentes enfoques y metodologías de enseñanza. A medida que interactuaba con los estudiantes y observaba su progreso, Lancaster pudo refinar y mejorar su método educativo en función de las necesidades y experiencias reales de los alumnos.

Finalmente, con la implementación de sus ideas educativas el pedagogo anglosajón atrajo la atención del sector educativo y del público en general. Esto ayudó a difundir la reputación de Lancaster como un innovador en el campo de la educación y atrajo el interés de otros educadores, reformadores y líderes de la comunidad. Esta experiencia no solo

consolidó su compromiso con la educación de los niños pobres, sino que también sentó las bases para la expansión y difusión de su método educativo. De esta manera, Europa adoptó el método lancasteriano debido a su efectividad y eficiencia, ya que se adaptaba al contexto de la revolución industrial, alineándose con la noción de división del trabajo y la estructura de clases del sistema capitalista. Además, su modelo concordaba con las ideas de la Ilustración sobre la universalización de la educación.

La Revolución Industrial que trajo consigo la transformación de la economía, también dio lugar a movimientos sociales y políticos que buscaban reformar las estructuras tradicionales de poder y privilegio. Lancaster veía en la educación una herramienta poderosa para el cambio social y político, toda vez que concebía que la educación universal era esencial para formar ciudadanos informados y responsables, capaces de participar activamente en la vida cívica.

Gracias al éxito de su propuesta educativa y a su utilidad para masificar la educación, las escuelas lancasterianas comenzaron a expandirse a partir de 1798. En ellas, el maestro asistido por monitores, se encargaba de la instrucción de grupos numerosos de estudiantes de manera eficiente y efectiva. Esta organización no solo abordaba las limitaciones de recursos de la época, sino que también ejemplificaba el enfoque de Lancaster hacia la educación masiva y accesible.

El contexto histórico y social de la época influyó en la formulación del Método Lancasteriano. La Revolución Industrial no solo transformó la economía, sino que también trajo consigo nuevos desafíos sociales, como el trabajo infantil y la urbanización masiva. Los desafíos de la nueva sociedad fueron afrontados por Lancaster por medio de una propuesta educativa que pudiera atender a las necesidades de una población en rápido crecimiento y cambio ya que Lancaster reconoció la necesidad urgente de un sistema educativo que pudiera adaptarse a las nuevas realidades sociales y económicas de su tiempo.

Ahora bien, es importante tener presente que, en el ámbito político, el sistema de monarquía constitucional de Inglaterra, basado en una combinación de leyes, estatutos, costumbres y principios no escritos, no abordaba la educación como un derecho fundamental, ni adoptaba un plan específico para el Reino Unido. Inglaterra era un país con un sistema político caracterizado por la monarquía constitucional y consuetudinaria, debido a que no

tiene una constitución escrita como otros países, si no que se basa en una combinación de leyes, estatutos, costumbres y principios no escritos. Hasta 1798 contaba con los siguientes documentos: Carta Magna de 1215, Petición de Derechos de 1628, Habeas Corpus de 1679, Bill of Rights de 1689, Act of Settlement de 1701 y Act of Union de 1707. Ninguno de estos documentos toca el tema de la educación como derecho fundamental y mucho menos adopta un plan de educación específico para el Reino Unido.

Entre 1760 y 1820, Inglaterra fue gobernada por el Rey Jorge III, quien, al conocer el éxito del plan educativo de Lancaster, lo invitó a explicarle en detalle su método. Lancaster fue elogiado por el monarca, quien se convirtió en suscriptor y realizó aportes económicos para la manutención de la escuela lancasteriana (Carreño, 2019, p. 30). Para financiar su plan educativo Lancaster buscó el apoyo económico de otras personas y entidades, a las cuales nombró como suscriptores.

El contexto social, moral y político de la época influyó en el desarrollo del método lancasteriano. Socialmente, buscaba proporcionar acceso a la educación a todos los niños, independientemente de su clase social. Moralmente, promovía valores de igualdad y colaboración, involucrando a los estudiantes avanzados en la enseñanza de sus compañeros. Políticamente, apoyaba las ideas progresistas que abogaban por la educación universal como medio para una sociedad más justa y equitativa. Este enfoque innovador reflejaba una crítica a las estructuras educativas tradicionales y una visión de la educación como herramienta de cambio social.

El método de Lancaster revolucionó la educación de su tiempo, permitiendo que la enseñanza masiva fuera accesible y efectiva, especialmente en contextos donde los recursos eran limitados. Esta innovación no solo respondió a las necesidades educativas de la Revolución Industrial, donde la demanda de educación básica crecía exponencialmente, también estableció un precedente para la educación pública y universal. En palabras de Lancaster, “este método no solo es práctico, sino que también inculca en los estudiantes un sentido de responsabilidad y colaboración” (Lancaster, 1805, p. 12). Esta anécdota, ilustra cómo una experiencia personal y una observación aguda pueden conducir a innovaciones significativas en el campo educativo.

Este método respondía directamente a las necesidades de la época, pues permitía la democratización de la educación y el acceso a conocimientos básicos para un mayor número de niños. Según Lancaster, “el uso de monitores no solo mejoraba la calidad de la enseñanza, sino que también permitía que un solo maestro gestionara grandes grupos de estudiantes sin sacrificar la atención individual” (Lancaster, 1810, p. 45). Así, lo que comenzó como una anécdota de educación dirigida, se transformó en un método de educación masiva, alineado con los ideales ilustrados de igualdad y accesibilidad en la educación.

Como se puede evidenciar, la Revolución Industrial no solo impactó el pensamiento pedagógico de Joseph Lancaster, sino que también configuró el marco estructural y conceptual dentro del cual adquiere sentido su propuesta educativa. Esta, más que una simple innovación educativa, representó una respuesta a las tensiones y transformaciones de una sociedad en transición, convirtiéndose en un puente entre los ideales de la Ilustración y las demandas de la industrialización.

Por otro lado, el impacto económico de las guerras no se limitó al ámbito fiscal. Como señala Karl Polanyi (1989), los conflictos internacionales aceleraron la transición hacia una economía industrial, que a su vez aumentó la demanda de una población alfabetizada y disciplinada. Esta necesidad se alinea con el surgimiento del sistema educativo de Lancaster, que proporcionaba a los sectores populares las habilidades básicas requeridas para integrarse en el mercado laboral emergente, al tiempo que reforzaba los valores de orden y disciplina necesarios en un contexto de tensión social.

La influencia de las guerras napoleónicas en la economía británica fue profunda y multifacética, impactando tanto la asignación de recursos como las prioridades sociales y políticas del gobierno. Como señala Maxine Berg en *La era de las manufacturas*, el esfuerzo bélico requirió una movilización sin precedentes de recursos humanos y materiales, lo que forzó a la sociedad británica a adaptarse rápidamente a las demandas de una economía de guerra. Esta necesidad de reorganización económica y social puso de relieve la importancia de una fuerza laboral alfabetizada y disciplinada, capaz de responder a las exigencias tanto de la producción industrial como de la cohesión social en un contexto de conflicto prolongado (Berg, 1987).

La guerra no solo aumentó la demanda de bienes manufacturados, también redefinió las dinámicas laborales. La creciente mecanización y la expansión de los talleres y fábricas dependían de una población trabajadora capaz de operar maquinaria básica y seguir instrucciones, habilidades que requerían niveles mínimos de alfabetización y aritmética. Sin embargo, como destaca Berg (1987), la alfabetización no era un estándar generalizado entre las clases populares en Inglaterra a finales del siglo XVIII, lo que creó una brecha significativa entre las necesidades del mercado laboral y las capacidades de la población trabajadora. En este contexto, el método educativo de Joseph Lancaster emergió como una solución innovadora y práctica.

En un contexto de fragmentación social producido por la urbanización acelerada y la dislocación de las comunidades tradicionales, las instituciones educativas se convirtieron en espacios fundamentales para integrar a las masas trabajadoras en el nuevo orden económico. Polanyi (1989) señala que, mientras el capitalismo industrial desarraigaba a los individuos de sus contextos familiares y comunitarios, también generaba una creciente dependencia del mercado para satisfacer las necesidades básicas de la vida. En este escenario, la educación no solo ofrecía habilidades prácticas como la alfabetización y el cálculo, sino que también funcionaba como un medio para inculcar los valores y normas necesarios para operar dentro del sistema de mercado.

2. Relación entre antropología y teología

La relación entre antropología y teología constituye un punto central para entender los planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. Ambos educadores vivieron en una época donde la teología se impone frente a la educación. De esta manera, las influencias teológicas, particularmente el cuaquerismo y el pietismo, moldearon las concepciones de la educación como un medio para formar ciudadanos éticos y moralmente responsables. Asimismo, el Espíritu de la Reforma Protestante, con su énfasis en la disciplina y la alfabetización universal, no solo influyó en los pensamientos de ambos educadores, sino que se entrelazó con las dinámicas del *Espíritu del Capitalismo* destacadas por Max Weber, para dar forma a un plan educativo que respondía tanto a las exigencias éticas como a las necesidades económicas de la época.

2.1. Espíritu de la Reforma Protestante

Lancaster y Pestalozzi tienen una coincidencia teológica que orienta sus creencias: el espíritu de la Reforma Protestante, con la cual se busca la liberación del espíritu. Ambos educadores son hijos de la Reforma. Lancaster desde la corriente del cuaquerismo y Pestalozzi desde la corriente del pietismo, aspecto que influyó en sus pensamientos educativos y se encuentra directamente plasmado en los planes educativos que cada uno desarrolló, ya que, para ellos la liberación del espíritu se logra por medio de la educación.

El Espíritu de la Reforma Protestante representó una transformación en las concepciones culturales y sociales de Europa, especialmente en la manera en que se vinculaban religión, moralidad y educación. Las reformas religiosas lideradas por figuras como Martín Lutero y Juan Calvino no solo desafiaron la autoridad de la Iglesia Católica, también introdujeron un nuevo énfasis en la alfabetización y el conocimiento personal de las Escrituras. Esto marcó el inicio de una relación intrínseca entre el acceso al conocimiento y la formación moral, cimentando una tradición educativa que buscaba ciudadanos comprometidos con sus comunidades y responsables en sus conductas.

El protestantismo es un movimiento religioso que surgió en Europa en el siglo XVI por medio de una Reforma Protestante, cuyos principales representantes fueron Martín Lutero en Alemania y Ulrico Zuinglio en Suiza. El nombre *protestante* surgió de la protesta hecha por el alemán Martín Lutero contra el decreto que aprobó la Dieta de Espira en 1529, en donde se prohibían los cambios de religión en los estados alemanes. Por otro lado, una de las Reformas Protestantes más importante se presentó en Suiza, específicamente en Zúrich – ciudad natal de Pestalozzi– con Ulrico Zwinglio en 1522. En general el protestantismo tiene sus bases en el cristianismo y por ende en la biblia, pero buscó reformar prácticas y doctrinas de la Iglesia católica, como la venta de indulgencias y la autoridad papal, ya que todo aquello que va en contra de la biblia debe ser eliminado de la iglesia.

Lutero, en su *Carta a los consejos de las ciudades alemanas para que establezcan y mantengan escuelas cristianas (1523)*, destacó la educación como un deber tanto espiritual como cívico. Este enfoque no se limitaba a la instrucción académica; también implicaba la formación de un carácter moral alineado con los principios cristianos. Por su parte, Calvino, desde su obra en Ginebra, desarrolló un sistema educativo que integraba la enseñanza

religiosa con habilidades prácticas, sentando las bases para lo que más tarde se convertiría en la ética protestante. Estos modelos enfatizan que la educación no era un privilegio, sino una necesidad para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su estatus social.

Por tanto, el espíritu de la Reforma transformó la educación en un instrumento esencial para moldear tanto la vida individual como la colectiva. La Reforma impulsó una ética que vinculaba la alfabetización, la disciplina moral y el servicio comunitario, sentando las bases para planes educativos que reflejaban los ideales de responsabilidad personal y justicia social. El impacto de estas tradiciones reformistas sigue siendo evidente en educadores como Lancaster y Pestalozzi, quienes adaptaron estos principios a las necesidades de sus contextos, reafirmando el papel central de la educación en la formación de ciudadanos éticos y espiritualmente sólidos.

2.1.1. La Reforma en Lancaster

Joseph Lancaster recibió su educación en el seno de la comunidad cuáquera, a la cual pertenecía su familia. Desde sus primeros años de vida, aprendió y practicó los principios de la igualdad y la justicia que caracterizan a esta tradición religiosa.

Los cuáqueros, también llamados, la Sociedad Religiosa de los Amigos, son una comunidad religiosa protestante fundada en Inglaterra en 1652 por George Fox. En general, imitan las vivencias del cristianismo del primer siglo, además de seguir los preceptos bíblicos con dedicación exclusiva. El fundamento de su iglesia se basa en que cada persona lleva algo de lo divino dentro de sí y puede tener un contacto directo con el Espíritu Santo, sin necesidad de la intermediación de un sacerdote. Los cuáqueros se destacan por la sencillez, la honradez, la justicia, amor y la paz.

Lancaster no solo recibe educación de los cuáqueros, sino que su plan educativo lo formula a partir de algunos de sus principios, enseña a leer con la biblia llamada por él “las Sagradas Escrituras”, buscando que amen y veneren sus preceptos, como medio para hacer a las personas mejores, expresando que pueden recibir la mejor educación pero si no tienen a Dios la educación falla, pues dicho en sus palabras, “¡Qué educación tan lamentable aquella que presta atención a todas las capacidades humanas, pero descuida lo “verdaderamente necesario!” (Lancaster, 2010, p. 178). Como se puede ver, hace alusión a que el conocimiento de Dios debe ser la primera huella en quedar en la mente de los jóvenes. De igual forma, hace

alusión al orden, uno de los pilares de su plan educativo, al manifestar que es necesario que esté presente en todos los asuntos humanos, ya que la primera ley del cielo es el orden y sin él hay caos. Finalmente, es importante tener presente que los cuáqueros también apoyan económicamente la institución de Lancaster, siendo parte de los suscriptores, cuyas cuotas permitían el mantenimiento de la institución.

El método monitorial desarrollado por Lancaster representa una concreción práctica de estos principios cuáqueros. Diseñado para responder a las necesidades de una población en crecimiento y con recursos limitados, este sistema se enfocaba en la enseñanza masiva mediante la utilización de monitores, o estudiantes avanzados, que ayudaban a instruir a sus compañeros. Este enfoque no solo permitía expandir el acceso a la educación a las clases trabajadoras, también reflejaba un ideal protestante de autogestión y disciplina colectiva. En *The British System of Education*, Lancaster (1810) detalla cómo este método se alinea con los valores de moralidad y rectitud promovidos por las tradiciones protestantes, destacando la alfabetización como una herramienta no solo práctica, sino también espiritual.

Además, el énfasis cuáquero en la responsabilidad personal y la autodisciplina influyó en la manera en que Lancaster estructura su plan educativo. Por ejemplo, promovía un código moral estricto dentro de sus escuelas, con reglas diseñadas para inculcar hábitos de orden y respeto entre sus estudiantes. Este enfoque, aunque pragmático, se inspiraba en la noción cuáquera de que la educación debía actuar como un medio para moldear no solo el intelecto, sino también el carácter de los individuos, preparándolos para desempeñar un papel constructivo en la sociedad.

2.1.2. La Reforma en Pestalozzi

El pietismo, una corriente dentro del protestantismo luterano, reforzó la conexión entre religión y educación al priorizar la alfabetización como un medio para acceder a las Escrituras y fomentar una piedad personal activa. Philipp Jakob Spener, en su obra *Pia Desideria* (2007), defendió la necesidad de una renovación espiritual basada en la educación y la formación moral. Este movimiento, influenciado por las tradiciones reformistas, se centró en desarrollar un carácter moral fuerte y disciplinado a través de la educación, tanto para el crecimiento individual, como para la estabilidad y el bienestar comunitario.

El pietismo en Johann Heinrich Pestalozzi, fue influenciado por su familia, específicamente por su madre y su abuelo paterno, Andrés Pestalozzi, pastor protestante. También se puede observar una influencia cultural por nacer y vivir en Zúrich, ciudad de fuerte tradición protestante debido a que allí surgió la reforma protestante de Ulrico Zwinglio.

En el plan educativo de *educación elemental* de Pestalozzi, la tarea de fundamentar la moral y la vida religiosa se encuentra a cargo de la madre, quien debe satisfacer las necesidades físicas del niño y proporcionar tranquilidad y seguridad. La madre es la primera en infundir el amor cristiano y las creencias en el niño. Como señala Pestalozzi:

Cuando la madre le dice que tiene un Padre en el cielo del que proviene todo lo que poseemos, él lo cree... cuando ella se entrega a la oración... y lee la biblia... también el niño ruega a su padre que está en los cielos y cree en la palabra de su amor. (Pestalozzi, 1826, p.12)

Pestalozzi, integró las ideas del pietismo en su plan educativo, aunque con un énfasis más marcado en el desarrollo integral del individuo. Así, para el pedagogo suizo la moralidad hace parte del plan, ya que para él la labor académica de la escuela no puede seguir concentrada solo en la construcción de conocimiento racional, sino que debe promover una educación integral, en la que se incluya tanto lo académico (cabeza), como lo moral y espiritual (corazón), sin dejar de lado el hacer (mano). Es importante enfatizar que el corazón está alineado con principios del pietismo.

Pestalozzi se apartó de las prácticas educativas autoritarias de su tiempo, proponiendo en su lugar un enfoque más humanista que respetaba la individualidad de cada estudiante. Este énfasis en la dignidad del individuo y en la importancia de la educación personalizada también se deriva de las influencias reformistas, que promovían una relación más directa y personal con la fe y el aprendizaje. Al adaptar estos principios al contexto educativo, Pestalozzi demostró cómo los valores religiosos se podían integrar de manera constructiva en un modelo pedagógico que buscaba empoderar a las comunidades más desfavorecidas.

En este sentido, el plan educativo de Pestalozzi se convirtió en un vehículo para la reforma social, utilizando la educación como un medio para combatir la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Su énfasis en la empatía y la comprensión hacia los menos favorecidos no solo desafiaba las normas educativas tradicionales, sino que también reflejaba un

compromiso con la transformación de las estructuras sociales y económicas que perpetuaban la marginalización.

De esta manera, Lancaster y Pestalozzi demostraron cómo los principios religiosos y éticos de la Reforma podían integrarse en planes educativos que respondieran a las demandas sociales y económicas de su tiempo, contribuyendo al desarrollo de una educación más inclusiva, equitativa y transformadora. Su trabajo resalta la capacidad de la educación para actuar como un puente entre la tradición religiosa y las necesidades prácticas de la modernidad, posicionando a la pedagogía como un motor clave para el progreso individual y colectivo.

2.2. Relación entre Espíritu de la Reforma y Espíritu del Capitalismo

La interacción entre el Espíritu de la Reforma y el espíritu del capitalismo redefinió las bases culturales y económicas de la sociedad occidental, al establecer una conexión entre los valores religiosos y las prácticas económicas. Max Weber (1905), en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, señala que la Reforma Protestante, y en particular el calvinismo, desarrolló una ética del trabajo que transformó la forma en que las actividades económicas eran percibidas.

Max Weber define al espíritu del capitalismo como las ideas y hábitos que favorecen la búsqueda racional de ganancias económicas. Se trata de la obligación ética de trabajar, no solo de los pobres sino también de los ricos, y se sustenta en la frase paulina de “aquél que no trabaja no debe comer”, para lo cual no hay excepciones. El pobre trabaja para el sustento de sus necesidades básicas, pero el rico tampoco debe comer sin trabajar, por el simple hecho que debe obedecer el mandato divino que es para todos sin ninguna distinción.

Desde el espíritu de capitalismo se establece la división del trabajo y la estratificación profesional de la sociedad, de acuerdo con Adam Smith. Lo cual está en concordancia con el espíritu de la Reforma, ya que Lutero dice que el hombre debe integrarse en los distintos estamentos y profesiones, respetando los límites que Dios le ha señalado; a su vez, el hombre tiene un llamado al servicio, un ministerio, una vocación o un don que ha sido dado por Dios. Esta concepción de trabajo cumple con el deber que el hombre tiene con Dios y con la sociedad. Por lo tanto, para el espíritu de la Reforma el trabajo es un deber con Dios y para el espíritu del capitalismo es un deber con la sociedad y consigo mismo.

Desde el espíritu del capitalismo se busca el crecimiento económico y la obtención de ganancias que permitan el avance de la nación y la prosperidad del pueblo, pero como expresa Max Weber (1905), la riqueza también constituye un grave peligro, toda vez que genera continuas tentaciones y en el afán de lograrla puede hacer perder la moral establecida por Dios. Desde el espíritu de la Reforma los hombres que obedecen a Dios reciben su bendición. Así, el empresario que busca sus intereses económicos, siempre y cuando obedeciera a Dios y actúe con rectitud es visto como justo; del mismo modo el trabajador que es un hombre sobrio y comprometido con el trabajo está cumpliendo el designio de Dios. Esta concepción está articulada con el pasaje bíblico “A uno dio cinco talentos, y a otro dos... a cada uno conforme a su capacidad; y luego se fue lejos. Y el que había recibido cinco talentos fue y negoció con ellos, y ganó otros cinco talentos” (Mateo 25: 14-30) lo cual nos muestra que las ganancias y las riquezas están establecidas por Dios como una bendición.

El espíritu capitalista organiza el trabajo desde la profesión. Cada uno debe reconocer su vocación y ejercerla con responsabilidad; al especializarse aumenta la habilidad. De este modo, la producción se vuelve más ordenada y racional. Esta visión está en concordancia con la Moral Cuáquera “Lo que Dios exige no es el trabajo en sí, sino el trabajo profesional racional” (Weber, 1905, p.171). La profesión, desde esta perspectiva, debe asumirse como un estilo de vida que busca la purificación del espíritu a través del cumplimiento de la labor. Para los cuáqueros, la utilidad de una profesión debe cumplir tres fines, en este orden: agradar a Dios, servir a la comunidad y, en último lugar, proporcionar beneficios personales. Como señala Weber: los cuáqueros – “los representantes más consecuentes de toda esta concepción de vida – los primeros y más destacados protagonistas del desarrollo del estilo de vida comfortable” (Weber, 1905, p.177).

Desde la moral pietista según Lutero lo que Dios exige es “conformarse con un destino que Dios ha decidido disponer” (Weber, 1905, p. 171), no es necesario un trabajo profesional racional, Dios coloca a las personas donde deben estar, lo importante es ser leal a su profesión y no tener afán de lucro, según Zinzendorf, como alguien que vive de acuerdo con el ejemplo de los apóstoles.

En el contexto de la Reforma Protestante, las enseñanzas de Martín Lutero y Juan Calvino transformaron la percepción del trabajo, dotándolo de una dimensión moral y

espiritual que lo convertía en un elemento central de la vida cristiana. Para Lutero, el trabajo no era simplemente una necesidad para la subsistencia, sino una vocación divina, una forma en la que los individuos podían servir a Dios y a la comunidad a través de su labor cotidiana (Weber, 1905). Por su parte, Calvino amplió esta visión al integrar la idea de la predestinación, que otorgaba al éxito material un papel relevante como posible signo de la gracia divina. Valorando la productividad como un medio para el progreso espiritual y social (Niebuhr, 1968)

La ética del trabajo protestante, como destaca Weber, también implicaba una visión pragmática y funcional de la riqueza, lo que la diferenciaba de las actitudes tradicionales hacia el dinero. En lugar de verlo como un fin en sí mismo, las comunidades protestantes lo concebían como un medio para cumplir con sus responsabilidades espirituales y sociales. Este cambio de perspectiva no solo transformó la economía, también reconfiguró la estructura social, al valorar la autodisciplina, la responsabilidad individual y la contribución al bien común.

El impacto de este proceso no fue uniforme. Como subraya Polanyi (1989), mientras algunos sectores se beneficiaron de la nueva organización económica, otros, especialmente las comunidades rurales y marginadas, enfrentaron la pérdida de sus formas tradicionales de sustento y cohesión social. La educación, promovida inicialmente como un medio para democratizar el acceso al conocimiento, se convirtió en una herramienta para integrar a los individuos en el sistema capitalista emergente, canalizando sus energías hacia las necesidades del mercado. Este aspecto resalta cómo las instituciones educativas, influidas por los valores reformistas, pasaron de ser espacios de formación moral y espiritual a convertirse en engranajes funcionales del nuevo orden económico.

La relación entre la ética religiosa y los valores económicos, explorada por Richard Niebuhr (1968) y otros autores, revela cómo las ideas reformistas y protestantes moldearon tanto la esfera económica, como las instituciones educativas y sociales. En este marco, el pietismo, como una corriente del protestantismo, jugó un papel central al enfatizar la alfabetización como un requisito esencial para el acceso personal a las Escrituras. Este enfoque promovía una relación directa entre el creyente y los textos sagrados, sin la

mediación de la jerarquía eclesiástica, lo que democratizó el conocimiento y colocó a la educación en el centro de la experiencia religiosa.

De acuerdo con Niebuhr (1968), esta interacción entre ética religiosa y valores económicos también influyó en la manera en que las instituciones educativas se alinearon con las demandas del mercado emergente. Las escuelas pietistas, por ejemplo, no solo buscaban formar ciudadanos responsables, sino también individuos laboralmente eficientes, preparados para participar en las dinámicas económicas de una sociedad en transformación. Esta dualidad –formación moral y utilidad económica– se convirtió en una característica distintiva de las instituciones educativas inspiradas en los valores reformistas.

En conclusión, el pietismo, el cuaquerismo y otras tradiciones protestantes moldearon las instituciones educativas al integrar la ética religiosa con las necesidades económicas y sociales de su tiempo. La alfabetización, promovida inicialmente como un medio para el acceso a las Escrituras, se convirtió en una herramienta esencial para la formación de ciudadanos responsables y productivos. Este legado es evidencia de cómo las ideas reformistas transformaron no solo las prácticas educativas, sino también las estructuras sociales y económicas, dejando una huella duradera en la historia cultural de Occidente.

3. Biografía de Lancaster y Pestalozzi

Lorenzo Luzuriaga en el prólogo del texto *Antología de Herbart* (1946), afirma que en algunos clásicos de la pedagogía su pensamiento y obra no pueden ser leídos al margen de su vida, ejemplo de ello, afirma Luzuriaga, es Pestalozzi; sin embargo, esta afirmación es extensiva a otros autores como Lancaster. Los planes educativos, como concreción y síntesis de sus pensamientos de ambos educadores, son exposiciones de su vida y del vínculo con sus épocas y con la crítica que hacen de ellas por medio de la reflexión educativa.

3.1. Condiciones familiares

La influencia familiar es un factor determinante en la configuración de las ideas y planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. A pesar de sus diferencias en origen y contexto, ambos pedagogos fueron moldeados por entornos en los que la educación no solo era un medio de instrucción, sino también un vehículo para la transformación social. En Lancaster, la formación familiar estuvo marcada por la influencia de su padre, cuya experiencia en el ejército pudo haber dejado huellas en la estructura

jerárquica y organizativa de su método educativo, y por su madre, quien, como parte de la comunidad cuáquera, inculcó en él valores de igualdad, justicia social y austeridad.

Por otro lado, Pestalozzi creció en un entorno intelectual y religioso influenciado por el protestantismo suizo, donde la figura materna jugó un papel central en su desarrollo moral y emocional. A pesar de la temprana muerte de su padre y de las dificultades económicas, su madre y su abuelo paterno le transmitieron un sentido de la educación como herramienta para el desarrollo humano. Tanto Lancaster como Pestalozzi coincidieron en concebir la educación como un derecho que debía llegar a los sectores más vulnerables de la sociedad, en una época en la que el acceso al conocimiento estaba limitado a las clases privilegiadas. Sus experiencias familiares, aunque distintas en estructura y contexto, convergen en la idea de que la educación no solo debía formar individuos instruidos, sino también ciudadanos éticos y socialmente responsables.

3.1.1. La familia Lancaster

Joseph Lancaster nace en una familia humilde de la cual no se tienen mucha información. En lo que se refiere al padre, Richard Lancaster, se sabe que dedicó una parte de su vida al ejército, como soldado. El empleo del padre tuvo lugar en medio de conflictos relacionados con la defensa de la Isla de los invasores escoceses, dentro de las disputas limítrofes, rivalidades entre castas y conflictos por líneas de sucesión en el poder. El padre de Lancaster no tuvo ninguna formación como militar, sin embargo, se puede deducir que al ser un soldado obedecía las ordenes de sus superiores y respeta la jerarquía. Lo cual pudo influir en la crianza de su hijo (a manera de hipótesis) y, a su vez, formar el carácter de Joseph Lancaster. Esta educación pudo influir en el planteamiento del pensamiento educativo de Lancaster desde el nivel jerárquico y el seguimiento de las órdenes. Las cuales son apropiadas en su método bajo las órdenes que da el maestro y los monitores a los discípulos de la escuela lancasteriana, que Lancaster promueve al instaurar la práctica de dar órdenes concisas en voz alta y verlas obedecidas inmediatamente por toda la clase. Luego de retirarse del ejército, Richard se dedica a la fabricación de tamices de caña. Por otra parte, en lo que respecta a la madre, Sarah Lancaster (de soltera, Farnworth), Lancaster forma su acción y juicio sobre la optimización de recursos. Aunque no se tiene información precisa sobre la vida y ocupación

de la madre de Lancaster, se sabe que hacía parte de una comunidad cuáquera, lo que dejó una marca en la formación y los valores de Joseph: la igualdad y la justicia social.

Además de la influencia que padre y madre tienen sobre Lancaster, se sabe que la comunidad cuáquera le brinda un apoyo en su educación inicial. Los cuáqueros, que son una corriente protestante, en la que una férrea disciplina individual asume rasgos colectivos, a partir de la gestión posicional. Desde sus inicios, el poder de los mensajes de los predicadores se verificaba en las reacciones físicas de la audiencia que, como temblaban, recibieron el nombre despectivo de cuáqueros. La preocupación por la educación de los pobres es una manifestación de la teoría del destino manifiesto, esa que ve en cada grupo con formas de vida diferentes, una estructura marginal y rústica que debe ser modernizada y donde la educación se concibe como el camino adecuado para llevar a cabo ese propósito civilizatorio.

Lancaster en su plan educativo promueve no solo la parte académica con la que busca alfabetizar a muchas personas, sino la formación moral que está en concordancia con la influencia que recibe de su madre, específicamente desde lo religioso como una mujer que pertenece a los cuáqueros.

3.1.2. Familia Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi nace en una familia culta y modesta. En lo que se refiere al padre, Johann Baptista Pestalozzi, se sabe que ejercía la profesión de médico oculista. En lo que respecta a la madre, Susanna Horts, era hija de un médico. Catalogada por Jullien (1932) como una mujer de corazón dulce. En este ambiente cálido, intelectual y sin carencias, Pestalozzi pasa los primeros años de vida al lado de sus dos hermanos y una fiel sirvienta, Bárbara Schmid.

El padre de Pestalozzi muere cuando él tenía la edad de cinco años y queda bajo el cuidado de su madre y de la criada Bárbara. Con la muerte del padre, la familia de Pestalozzi queda prácticamente en la miseria, lo cual hace que pasen por situaciones de austeridad. De estas situaciones se puede deducir que nace el interés de Pestalozzi por los niños pobres y huérfanos, sin dejar de lado el papel de la madre en la educación de los hijos. Esta hace parte fundamental del plan educativo que propone Pestalozzi para la Educación elemental conforme a la naturaleza, en el cual la madre influye de forma natural en la educación y el

desenvolvimiento de la capacidad del niño, ella “vivifica, satisface y hace madurar los estímulos de lo que debería ser adecuado al niño, proporcionando con ello conscientemente una educación de sus capacidades” (Pestalozzi, 1826, pp. 188-189).

Para Pestalozzi, la base de la educación descansa en la relación del niño con su madre, pues entiende ésta como el núcleo del que se desarrollan todas las demás relaciones posibles y con ellas se construye la moral. Con los sagrados cuidados de la madre y la segura satisfacción de las necesidades físicas, el niño despierta la confianza y el amor en la madre, permitiendo el desenvolvimiento del niño en la moralidad (Pestalozzi, 1801). Satisfacer las necesidades del hijo se encuentran en el corazón de la madre lo cual está en concordancia con lo expuesto por Gutiérrez y Pernil en el libro *Historia de la Infancia*:

Toda asistencia, todo lo que se hace en beneficio de ellos y para satisfacción de sus necesidades, toda la enseñanza que reciben, todo viene directamente de mí: mi mano está siempre sobre sus cabezas, mis ojos están siempre fijos en los suyos. Mis lágrimas brotan con sus lágrimas y mis sonrisas acompañan las suyas. Su alimento fue el mío y su bebida la mía. No tengo nada, ni ama de llaves, ni amigos, ni sirvientes; estoy solo. Duermo entre ellos, soy el último en ir al lecho por la noche y el primero en levantarme por la mañana. Oro con ellos y hablo con ellos desde la cama antes de dormir. (Gutiérrez y Pernil, 2004, p. 257).

Por lo tanto, Pestalozzi deriva el origen de la moralidad en la relación madre-hijo, desde la satisfacción de las primeras necesidades como algo innato, lo que Pestalozzi llama fuerza materna, y manifiesta que la falta de esta fuerza es algo antinatural.

3.2. Condiciones educativas

El acceso a la educación en los siglos XVIII y XIX estuvo determinado por factores económicos, sociales y religiosos, lo que condicionó las trayectorias educativas de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. Si bien sus experiencias fueron distintas en términos de acceso y formación, en ambos casos se observa la influencia de las corrientes religiosas y filosóficas de la época. Lancaster, nacido en un contexto de precariedad en los suburbios londinenses, recibió su educación a través de la comunidad cuáquera, lo que le permitió desarrollar un pensamiento humanista basado en la igualdad, la filantropía y la justicia social.

Sin haber asistido a instituciones formales, su formación estuvo marcada por la práctica y la autodisciplina, lo que más tarde se reflejaría en la estructura de su método educativo.

Pestalozzi, en contraste, tuvo acceso a una educación más estructurada en Zúrich, influenciada por el protestantismo y la tradición humanista de la ciudad. Su formación incluyó estudios en filosofía, lenguas y derecho, aunque su verdadera vocación pedagógica se materializó en su dedicación a la educación de los niños pobres y huérfanos en zonas rurales. A pesar de estas diferencias, ambos coincidieron en el uso de la educación como una herramienta de transformación social, buscando garantizar que las clases populares tuvieran acceso a una formación que les permitiera mejorar sus condiciones de vida. La educación, en sus respectivos proyectos, no solo se limitó a la enseñanza de conocimientos básicos, también integró un fuerte componente moral y práctico, respondiendo a los desafíos de sus sociedades.

3.2.1. Educación de Joseph Lancaster

La educación en Inglaterra, a lo largo del siglo XVIII, se reservaba para la clase noble, alta y un sector de la clase media. Para la época, a finales del siglo, las clases referidas habían acumulado riquezas a partir del incremento en la producción agrícola y del inicio de la carrera en la revolución industrial que aumento también la clase proletaria dedicada a la industria, pero sin acceso a educación. La poca educación que recibían las clases bajas inglesas estuvo asociado al carisma de algunas comunidades cristianas o direcciones precarias dadas por la dirección de escuelas a cargo de personas humildes y sin educación o sin consideración con los niños. Como fue el caso se Lancaster, quien pertenecía a la clase baja y fue educado por la comunidad de los cuáqueros y sus padres. No se encuentra registro alguno sobre la asistencia de Lancaster una institución educativa formal. Lancaster es educado en Southwark, un suburbio en el sur de Londres, Inglaterra, en el cual vivían clases bajas y trabajadoras, allí vivió durante sus primeros años de vida y su juventud, entre la asistencia de las comunidades religiosas y el trabajo físico de los hombres del suburbio.

La educación a la que logra acceder obedece a un sistema instruccional dado por La Sociedad Religiosa de los Amigos o Iglesia de los Amigos. A esta comunidad religiosa y a sus prácticas confesionales asistía y participada la familia de Lancaster. El inglés, desde muy joven, estuvo influenciado por una educación humanista de cohorte social que lo llevó a

abrazar la igualdad, la filantropía y el pacifismo, como valores sobre los cuales se erigía el accionar de la comunidad religiosa. Los valores cuáqueros de igualdad y justicia social se reflejaban en la determinación de Lancaster por mejorar las condiciones de vida de las clases populares mediante la educación (Sosa, 1954). La estructura no jerárquica y la promoción de la igualdad, características centrales de la doctrina cuáquera, también se manifiestan en su plan educativo, en el que los estudiantes más avanzados, actuando como monitores, asumen roles de enseñanza rompiendo con los esquemas medievales que consagraron una rígida jerarquía docente.

3.2.2. Educación Johann Heinrich Pestalozzi

Las personas encargadas de la educación de Pestalozzi, según Edmundo Escobar (1975), fueron principalmente su madre, Susanna Hotz, y su abuelo paterno, Andrés Pestalozzi, quien lo cuidaba en temporadas de vacaciones. Pestalozzi asistió a las instituciones educativas de Zúrich, una de las ciudades más desarrolladas de Europa.

Suiza en el siglo XVIII no tenía un carácter unificado a causa de del sistema político de confederación de cantones. El caso particular de Zúrich, lugar de nacimiento de Pestalozzi, era un cantón de base protestante y por tanto tuvo una preocupación sobresaliente por la educación. El sistema educativo en Zúrich durante este periodo está influenciado por dos situaciones: la primera; la tradición protestante; la segunda, la reforma protestante de Ulrico Zwinglio. Como consecuencia, Pestalozzi recibió una alfabetización sobre la base de la lectura de la biblia y la preocupación por las ciencias y las artes. Desde lo religioso, la iglesia católica era la responsable de impartir la educación; lo cual cambia a partir de la Reforma Protestante, permitiendo que la educación esté a cargo tanto de la iglesia católica como protestante y la enseñanza esté dirigida por los sacerdotes y pastores, según sea el caso.

Pestalozzi fue educado en este sistema educativo, si bien la educación seguía siendo un privilegio de las clases más acomodadas y la situación económica de la familia de Pestalozzi no era la mejor, él contaba con este privilegio, no solo por vivir en Zúrich, sino por la influencia de su abuelo paterno, Andrés Pestalozzi, quien fue pastor protestante en un poblado de Hönnig, cerca de Zúrich.

Pestalozzi fue educado en diferentes planteles de Zúrich, tanto en sus primeros años de educación escolar como en los posteriores. José Manuel Villalpando en 1981 dice que, a los 19 años de edad Pestalozzi había realizado estudios de lenguas y de filosofía, negándose a seguir con los de Teología. Con relación a los estudios superiores, inició estudios en derecho que no terminó, pero que le permitieron plantear su pensamiento educativo desde su concepción liberal y popular.

Otra etapa educativa del autor tiene lugar cuando abandona los estudios de derecho para dedicarse a estudiar agricultura, oficio que estudió en Kirchberg. Pestalozzi siempre demostró interés por el campo, especialmente por los niños pobres y huérfanos, los cuales no contaban con el privilegio de ir a la escuela, ya que ellos debían ayudar en el trabajo agrícola o doméstico a sus familias.

Conclusiones del capítulo

Reconstruir las condiciones epocales que posibilitaron el surgimiento, desarrollo y proyección de los pensamientos educativos de Joseph Lancaster en Inglaterra y Johann Heinrich Pestalozzi en Suiza permite evidenciar que lo que los planes educativos de ambos educadores produjeron en una época en la cual ellos fueron receptores de la ilustración, de las guerras (Revolución Francesa – Guerras Napoleónicas), la Revolución Industrial y la teología; por lo tanto, Lancaster y Pestalozzi en la época estudiada fueron dialécticamente productores y receptores.

A lo largo del capítulo se ha examinado cómo los planes educativos de los dos educadores fueron concebidos no solo como una herramienta de instrucción académica, sino como una respuesta a las condiciones sociales y económicas de su tiempo. Tanto Lancaster como Pestalozzi operaron en contextos marcados por desigualdades estructurales, donde la pobreza y la falta de acceso a la educación eran obstáculos para las clases más desfavorecidas.

En este sentido, la concepción de pobreza no puede separarse del propósito de sus planes educativos, ya que es un gesto filantrópico de ambos educadores ocuparse de los menos favorecidos. Lancaster y Pestalozzi, durante la época que construyeron sus pensamientos, reciben una sensibilidad antropológica con el que sufre, proveniente de

las condiciones en que ellos estaban inmersos. Ambos identificaron la pobreza como una condición que no solo era económica, sino también moral y cultural, influenciados por las tradiciones religiosas que moldearon su pensamiento.

Asimismo, la condición religiosa como pilar de sus planes educativos es recepcionada de la ética protestante, Lancaster desde el cuaquerismo y Pestalozzi desde el pietismo. Por ello, en formulación de sus planes educativos se evidencia una sensibilidad propia de la ética protestante, más que del espíritu capitalista. La religión, lejos de ser un elemento accesorio, estructuró sus concepciones sobre la educación y la formación del ciudadano. Lancaster, influenciado por los cuáqueros, adoptó principios de igualdad, autodisciplina y justicia social, mientras que Pestalozzi, desde el pietismo, promovió una educación basada en la formación moral y el desarrollo de la autonomía individual. Ambas visiones convergen en la idea de que la educación debía formar no solo trabajadores o ciudadanos, sino individuos íntegros capaces de contribuir al bienestar colectivo.

Por lo tanto, las condiciones de pobreza y religión resultan conclusivas en este capítulo porque representan una síntesis de que los educadores recepcionaron y plasmaron en sus planes educativos. Respondiendo a estas problemáticas, configurando planes que buscan no solo enseñar conocimientos básicos, sino transformar la realidad social. La educación, en su visión, no es un fin en sí mismo, sino un medio para la superación de las condiciones materiales y espirituales que limitan el desarrollo humano.

Concepción de pobreza

Una de las cercanías que tienen el pensamiento educativo de Lancaster y Pestalozzi es que escriben y ejecutan sus planes educativos en contextos marcados por la pobreza y la desigualdad social, razón por la cual ambos plantean su preocupación por los niños pobres. Por ejemplo, en 1775 Pestalozzi inicia su primera experiencia educativa reclutando niños pobres en la granja de Neuhorf, con el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas y educarlos, como señala Guimps:

En el invierno de 1774 – 1775, comenzó a recibir en su casa a los niños pobres de los contornos, pequeños mendigos que iba a buscar en las aldeas y en los caminos; los vestía, los alimentaba y les testimoniaba el afecto de un padre. (Guimps, 1944, pp. 58 y 59).

En 1798, Lancaster comenzó su labor creando una escuela para atender los niños pobres de Boroug Road, “Dicha labor iba dirigida a la ingente cantidad de niños pobres que poblaban uno de esos barrios obreros que las nuevas ciudades y el incipiente capitalismo industrial habían creado” (Carreño, 2019, p.17). A partir de esta concepción surge la pregunta ¿qué es pobreza para Pestalozzi?, ¿qué es pobreza para Lancaster?, ¿ambos educadores están hablando del mismo concepto de pobreza.

John Rawls, habla de las dos dimensiones de la pobreza: la económica y la ética. En la dimensión económica están aquellas personas que carecen de lo necesario para llevar una vida digna. Por ejemplo, no tener una nutrición adecuada incide en el desempeño físico y mental, que excluye de la vida laboral y de la educación (Rawls, 1986). En la dimensión ética están aquellas personas que carecen de valores morales, llamados por Rawls como respeto propio o la autoestima, dimensión desarrollada en dos aspectos: el sentimiento de una persona por su propio valor y la confianza en su propia capacidad (Rawls, 1995). La dimensión ética que propone Rawls está en concordancia con las ideas que plantea Kant en *Cimentación para la metafísica de las costumbres* sobre autonomía, capacidad que tiene la voluntad humana de establecer leyes que ella misma obedecerá, así como el trato de las personas como fines y no como medios, la naturaleza de las personas las señala como fines en sí mismo no como algo que debe ser usado como simple medio (Kant, 1973).

De acuerdo al contexto desarrollado en el presente capítulo, Lancaster y Pestalozzi fueron influenciados por el concepto de pobreza desde sus dos dimensiones: económica y moral. Desde la dimensión económica se arraiga en ellos la defensa de los pobres carentes de recursos para satisfacer sus necesidades básicas; por otro lado, las influencias teológicas, del protestantismo, les permite ver la de pobreza moral existente en la época a causa de la falta de educación. Si bien estas dimensiones se desarrollan en los planes educativos de ambos educadores, no se les otorga la misma relevancia ni se abordan con igual intensidad.

El plan educativo de Lancaster se centra más en la dimensión económica, está organizado para que las personas sean alfabetizadas y puedan acceder a las demandas laborales. Karl Polanyi (1989) dice que la Revolución Industrial transformó el trabajo humano en una mercancía sujeta a las leyes del mercado, exigiendo a las personas nuevas habilidades para integrarse en un sistema económico altamente competitivo. Por lo tanto, el

método Lancasteriano responde a esas demandas, buscando alfabetizar a los pobres para que sean más productivos en las fábricas y de esta manera puedan satisfacer las necesidades básicas establecidas en la dimensión económica. Ahora bien, Lancaster toca la dimensión ética de la pobreza, a partir la influencia recibida de los cuáqueros, al incorporar elementos como la autodisciplina y la moralidad, para asegurar que sus estudiantes no solo fueran alfabetizados, sino también socializados en los valores que sustentaban el orden social de la Inglaterra industrial. Como señala Thompson (1989), la educación de las clases trabajadoras era vista por las élites como un medio para inculcar disciplina y orden en un contexto de tensiones sociales crecientes. Evidenciando que el plan educativo de Lancaster trabaja valores, pero no refleja la autoestima propuesta por Rawls y mucho menos la concepción Kantiana de moral, debido a que las personas son alfabetizadas como medios y no como fines.

El plan educativo de Pestalozzi se centra en las dimensiones económicas y éticas del concepto de pobreza propuesto por Rawls, reconociendo que las desigualdades estructurales no solo eran económicas, sino que estaban enraizadas en normas y valores que limitaban las oportunidades para los sectores menos favorecidos. El educador, buscaba inculcar una nueva mentalidad en los estudiantes, orientada hacia la autosuficiencia, la confianza en sí mismos y la capacidad para cuestionar y transformar su entorno. A su vez, toma los planteamientos de Kant donde las personas no solo son medios sino también fines, para fomentar un desarrollo de la autonomía que se sustenta en la idea de educación integral (mano – cabeza – corazón), para abordar tanto las necesidades materiales como las espirituales de sus estudiantes.

La obra *Leonardo y Gertrudis (1781)*, es un ejemplo emblemático de cómo la educación puede actuar como herramienta para enfrentar las raíces estructurales de la pobreza. Pestalozzi no concebía la educación como un fenómeno aislado, sino como una actividad vinculada a las condiciones sociales, económicas y culturales de las comunidades. En esta obra, el autor desarrolla un plan educativo que no solo busca transmitir conocimientos, sino también transformar las estructuras que perpetúan la desigualdad y la exclusión, integrando la alfabetización básica con la enseñanza de habilidades prácticas como la agricultura y los oficios. Este enfoque permite a los estudiantes no solo sobrevivir, sino también prosperar y contribuir al bienestar colectivo.

Concepción religiosa

Otra de las cercanías que tiene el pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi es lo confesional. Sus principios religiosos hacen parte explícita de sus planteamientos educativos, aunque los autores manifiestan que no enseñaron ningún dogma religioso en particular, solo buscaban educar mejores hombres para la sociedad, tal y como lo expresa Lancaster:

Es bajo la influencia de la religión, no la religión meramente formal -esa que llena la cabeza de conceptos especulativos-, sino la que cambia el corazón y lo somete a una práctica y conducta vitales; es bajo esa influencia que los hombres se convierten en los mejores miembros de la sociedad. (Lancaster, 1810, p.177)

Y así mismo Pestalozzi dice:

La religión no forma ningún comerciante, ningún artesano, ningún sabio, ningún artista; pero perfecciona lo que no da, santifica lo que no produce, hace dichoso lo que no enseña. Ella fundamenta, desarrolla y asegura el bienestar que eleva, santifica, purifica y hace realmente humana la íntima esencia de la profesión de comerciante, de artesano y de todas las profesiones y clases” (Pestalozzi, 1826 p.121)

La religión está directamente unida a los pensamientos educativos de Lancaster y Pestalozzi. La comunidad religiosa de los cuáqueros para Lancaster y el protestantismo para Pestalozzi, influenciaron a los autores no solo en su educación sino en la educación de los hombres que serán impactados por sus planes educativos, en los cuales la moral y el cristianismo hacen parte de las pretensiones de educar a los hombres para la ciudadanía y la vida social.

De esta manera, las tradiciones protestantes proporcionaron una base ética y espiritual que influyó en los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi. Su énfasis en la alfabetización, la autodisciplina y la moralidad no solo reflejaba las necesidades de sus contextos históricos, sino que subrayaba la importancia de la educación como un medio para la transformación individual y social. Estos enfoques no solo respondieron a las demandas

prácticas de la época, sino que también dejaron un legado perdurable en la historia de la educación.

Si bien, Lancaster y Pestalozzi tienen en común su preocupación por los pobres y sus concepciones religiosas, existe un interés educativo distinto en cada uno de ellos, proporcionando una forma de ver y comprender la educación. Lancaster desde las posturas teóricas anglosajonas, busca educar hombres que se integren al mundo de la industria, a través de un plan educativo mecánico, operativo, de disciplina, y Pestalozzi desde las posturas teóricas francesas y alemanas, busca educar hombres libres, a través de un plan educativo que integral (cabeza, corazón, mano). Lo cual nos lleva a profundizar y entender la estructura del plan educativo de Lancaster y Pestalozzi en el segundo capítulo de este trabajo investigativo.

Capítulo 2. Elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi

En este capítulo se traza el mapa de los planes educativos que escribieron y ejecutaron Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi. El primero, será nombrado *Método Lancasteriano*; el segundo se denominará *Sistema Pestalozziano*. De esta manera, el propósito central del capítulo es presentar las bases del pensamiento educativo de ambos autores, para contribuir a su comprensión e importancia en el campo pedagógico.

En ese sentido, es importante precisar que ni el Método de Lancaster ni el Sistema de Pestalozzi son simples técnicas; por el contrario, son reflejos históricos de conocimiento y poder, que muestran distintas visiones del mundo, de las personas y del papel de la escuela en la sociedad. Lancaster, influenciado por el pensamiento práctico inglés, diseñó un Método enfocado en organizar el aprendizaje de forma eficiente en lugares con mucha pobreza y pocos maestros. Su método se basaba en usar pocos recursos, repetir mucho y que los estudiantes se vigilaran entre sí. Por otro lado, Pestalozzi, con una mentalidad basada en las ideas de Kant y el humanismo cristiano, construyó un sistema para educar al niño de forma completa, cuidando su ética, sus emociones y su mente, viendo la educación como una forma de mejorar la sociedad.

El análisis propuesto desde lo metodológico incorpora las propuestas de Jesús Martín Barbero sobre la cultura, de Hans Robert Jauss sobre la recepción de las ideas y Wolfgang

Iser sobre los efectos del arte. Desde la perspectiva de Martín Barbero, se busca colocar las ideas de Lancaster y Pestalozzi en su contexto social, político y cultural, alejándose de una visión técnica de la educación. Por su parte, las ideas de Jauss contribuyen a una comprensión que va más allá de lo literal, al incorporar la forma las ideas de Lancaster y Pestalozzi fueron entendidas y cambiadas por diferentes personas en diferentes épocas, para destacar la manera como escuelas, profesores y alumnos también dan forma al sentido de la educación. Finalmente, la teoría de Iser deja en evidencia que hay una relación entre lo que se propone en la educación y el contexto en el cual se inserta la propuesta.

En ese orden de ideas, el capítulo se organiza en dos apartados. En el primero, se desarrolla todo el plan educativo de Joseph Lancaster; respondiendo preguntas como: ¿por qué se nombra *Método Lancasteriano*?, ¿por qué opta un inglés por método?, ¿cómo aparece el método en Lancaster? y, finalmente, ¿en qué consiste dicho método. En el segundo, se desarrolla todo el plan educativo de Johann Heinrich Pestalozzi, a partir de interrogantes como: ¿por qué se nombra *Sistema Pestalozziano*, ¿por qué opta el suizo por este sistema?, ¿cómo aparece el sistema en Pestalozzi? y ¿en qué consiste el *Sistema Pestalozziano*?

Este capítulo no busca solo comparar los métodos de enseñanza, sino entender la riqueza histórica de dos propuestas que, aunque opuestas, querían usar la educación para cambiar la sociedad. Vistas a través de las teorías de la recepción, estas propuestas dejan de ser modelos cerrados y se convierten en experiencias históricas que pueden ser interpretadas y actualizadas en la actualidad, toda vez que son propuestas educativas que se despliegan en la interacción entre los fines y los medios, entre el pasado que las creó y el presente que las revive.

Como se concluyó en el capítulo anterior, Pestalozzi escribe y ejecuta su plan educativo yendo a la raíz del problema de la miseria que observaba a su alrededor, mediante la educación del pueblo. Dicho en sus palabras, “Vivía todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros, en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres” (Pestalozzi, 1801, p. 4), con ello, se refería a la primera experiencia vivida en la granja de Neuhorf. Como se puede ver, el autor hace referencia no solo a la pobreza económica sino también a la pobreza intelectual.

1. Método Lancasteriano

El método de enseñanza que Joseph Lancaster desarrolló en el siglo XIX es conocido como *Método Lancasteriano* debido a su íntima asociación con su creador. Esta denominación no es casual ni meramente anecdótica, da cuenta de una configuración pedagógica históricamente situada, en la que el método se constituye como una respuesta organizada a las necesidades de una época concreta. Desde la perspectiva metodológica adoptada en este estudio –basada en la cartografía cultural de Jesús Martín-Barbero (2002), la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss (1977) y el efecto estético de Wolfgang Iser (1976)–, el nombramiento de dicho método con el nombre propio de Lancaster es una manifestación densa de sentido, resultado de mediaciones culturales, procesos de recepción y efectos concretos en los sujetos que participan del proceso educativo.

Desde el enfoque de Martín-Barbero (2002), la nominación del *Método Lancasteriano* debe entenderse en el cruce entre las condiciones epocales del surgimiento del capitalismo industrial, el auge del utilitarismo inglés y las transformaciones urbanas. En este contexto, Lancaster no sólo sistematizó una técnica de enseñanza, sino que propuso un dispositivo pedagógico ajustado a las lógicas de eficacia, repetición y control propias del naciente orden productivo. En consecuencia, el nombre del método expresa una apropiación epocal. Lancaster representa una figura de modernización pedagógica, asociada a un saber útil, un orden moral y una capacidad de masificación educativa para las clases trabajadoras. La educación aparece como una herramienta tanto de alfabetización, como de disciplinamiento social que, de acuerdo con Francis Bacon (1620), demuestra que el conocimiento debe organizarse por medio de un método riguroso y experimental que no sólo ilumina, sino que regula la acción.

Desde la teoría de la recepción de Jauss (1977), el nombre de *Método Lancasteriano* también remite al modo en que fue leído y apropiado por sus contemporáneos. Las instituciones, los docentes y los reformadores sociales recibieron esta propuesta no como una innovación neutra, sino como una respuesta a un horizonte de expectativas concreto: la necesidad de educar de manera masiva, rápida y económica a los hijos de los trabajadores. La nominación del método con el nombre de Lancaster es resultado de una recepción activa, que otorga a la figura del pedagogo un lugar de autoridad simbólica y funcional, legitimando

el método a través de la biografía del autor y su capacidad de insertar la educación en la economía moral del capitalismo incipiente (Locke, 2012; Lancaster, 1805).

Por su parte, Wolfgang Iser (1976) aporta una clave complementaria: el *efecto* que el Método genera en la experiencia educativa, tanto en los estudiantes como en los monitores y docentes. No se trata solo de un mecanismo técnico, sino de una experiencia estética (en el sentido amplio del término) en la que los cuerpos, los tiempos y los ritmos de la escuela son reconfigurados. La figura de Lancaster adquiere centralidad porque su propuesta no solo es enunciada, sino vivida y encarnada en prácticas de repetición, de control visual, de vigilancia recíproca y de emulación. Así lo describía el propio Lancaster al relatar la organización de su escuela de mil estudiantes, donde cada niño cumplía un rol y el orden era estrictamente regulado, asegurando el uso adecuado de los medios para maximizar el aprendizaje con el mínimo de recursos.

En suma, se llama *Método Lancasteriano* no solo porque Joseph Lancaster fue su principal difusor y organizador, sino porque el término “Lancaster” funciona como condensador de una estructura pedagógica, simbólica e ideológica que excede la mera técnica de enseñanza. El método se define tanto por su lógica instrumental –el uso de monitores, la organización por niveles, la repetición y la vigilancia recíproca–, como por el conjunto de condiciones epocales que lo produjeron, lo legitimaron y lo proyectaron como una solución educativa en consonancia con las transformaciones sociales, económicas y culturales de la Inglaterra industrial del siglo XIX.

Desde la perspectiva de Jesús Martín-Barbero (2002), el *Método Lancasteriano* debe leerse como una mediación cultural que articula, en una forma pedagógica, las exigencias de una sociedad en tránsito hacia el orden industrial y urbano. La educación aparece entonces no como un espacio neutro, sino como una tecnología social orientada a formar sujetos funcionales a un modelo de producción emergente, a través de la racionalización del tiempo escolar, la economía de medios, la normalización de comportamientos y la formación de hábitos útiles. En este contexto, el nombre Lancaster no designa simplemente a un autor, pues exalta una figura que encarna el proyecto moderno de pedagogía utilitaria y disciplinaria.

A través del lente de la estética de la recepción propuesta por Hans Robert Jauss (1977), se puede comprender cómo este método fue acogido, adaptado y resignificado por

distintos actores e instituciones. Las escuelas, los reformadores sociales, las asociaciones filantrópicas y los propios estudiantes no se limitaron a ejecutar un sistema cerrado; dotaron de sentido a sus prácticas según sus propios horizontes de expectativas. De este modo, el método fue apropiado como un dispositivo de promoción social, de control moral y de gestión eficiente del conocimiento básico, en un contexto donde el acceso a la educación estaba condicionado por criterios económicos y de clase. El término *lancasteriano* se convirtió así en una etiqueta legitimadora, capaz de movilizar apoyos institucionales, religiosos y políticos, a la vez que generaba identidades pedagógicas particulares.

Desde la teoría del efecto estético de Wolfgang Iser (1976), el método puede interpretarse como una propuesta pedagógica que produce efectos concretos en los sujetos escolares: no solo transmite conocimientos, sino que moldea sus disposiciones afectivas, sus formas de atención y sus formas de relacionarse con la autoridad, el trabajo y la disciplina. Es decir, el *Método Lancasteriano* no se agota en su estructura formal, sino que actúa como una forma de experiencia, como un texto pedagógico vivido que configura al estudiante como cuerpo dócil, obediente, eficiente y repetidor, pero también como sujeto que internaliza ciertos valores morales y sociales a través de la práctica escolar.

Nombrar este dispositivo como *lancasteriano* implica reconocer su inscripción en una constelación de prácticas y representaciones sociales que lo exceden. Supone, además, advertir que no se trata de una mera invención individual, sino de una tecnología pedagógica situada, históricamente configurada y culturalmente leída, que condensó los intereses y tensiones de un momento histórico específico. Así, el *Método Lancasteriano* debe ser entendido como una forma de concebir la educación en su doble dimensión: como mecanismo de transmisión y como herramienta de intervención sobre el orden social, orientada a producir sujetos útiles para el trabajo, adaptados a las normas y permeables al ideal de progreso y racionalidad.

1.1. ¿Por qué opta un inglés por método?

La elección del término método por parte de Joseph Lancaster debe situarse en el marco de transformaciones culturales, económicas e intelectuales propias del contexto inglés de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Desde la perspectiva de Martín-Barbero (2002), este término no puede ser entendido en una acepción meramente técnica o neutral,

sino como una mediación entre saberes, prácticas y estructuras sociales que responde a las condiciones de emergencia de una nueva racionalidad educativa. En este sentido, el método no es una simple disposición de pasos ordenados para la enseñanza, sino una forma de producir sentido en un momento histórico atravesado por la consolidación del orden industrial, el ascenso de la burguesía como clase dirigente y la necesidad de nuevas formas de disciplinamiento social.

En ese contexto, Lancaster, influido por el empirismo británico y por pensadores como Locke, Hume y Bacon, adopta una noción de método asociada a la experiencia sensible, la utilidad práctica y la eficacia comprobable. Esta concepción del método como un camino organizado hacia el conocimiento, basado en lo observable y lo repetible, se inscribe dentro de la racionalidad moderna que privilegia el orden, la medición y la previsibilidad. Francis Bacon, en el *Novum Organum*, sostiene que el verdadero conocimiento no surge de los sistemas deductivos ni de los razonamientos abstractos, sino de una “inducción legítima”, capaz de desprenderse de las “prenociones” y de las imágenes erróneas que deforman la realidad (Bacon, 1620, p. 19). En su crítica a la lógica aristotélica, Bacon advierte que “la lógica en uso es más propia para conservar y perpetuar los errores que para descubrir la verdad” (Bacon, 1620, p. 21), afirmación que abre paso a una epistemología orientada a la acción transformadora sobre el mundo.

Este giro hacia la experiencia como fundamento de la verdad tuvo una fuerte repercusión en la cultura educativa inglesa, en especial entre quienes, como Lancaster, comprendían la educación no como la transmisión de saberes abstractos sino como la formación de hábitos útiles y verificables. John Locke, por su parte, en *Some Thoughts Concerning Education*, defiende que el conocimiento debe construirse a partir de lo sensible, de lo concreto y de lo que es pertinente para el niño en su entorno social. Según Locke (1889), la mente es una “tabla rasa” que se va llenando con las impresiones provenientes de la experiencia. Por ello, la educación debe organizar esas experiencias para favorecer la adquisición de hábitos racionales y útiles (Locke, 1889). La concepción pedagógica de la época se basó en la creencia de que la repetición ordenada y el control del entorno permitían modelar el carácter moral y la inteligencia de los educandos.

Por otra parte, David Hume complementa esta tradición al enfatizar que el conocimiento humano está limitado por la costumbre y la asociación de ideas. Para él, lo que consideramos “razón” no es más que un hábito mental que emerge de la experiencia constante con fenómenos repetidos (Hume, 2007). Este planteamiento repercute en la lógica operativa del método lancasteriano, en el que los alumnos aprenden mediante la repetición, la observación de modelos y la ejercitación constante de tareas elementales, sin necesidad de apelar a estructuras teóricas abstractas o a explicaciones metafísicas.

La orientación pragmática de este modelo se refleja en la estructura del método monitorial, concebido como un dispositivo eficiente para sistematizar el aprendizaje en contextos de escasos recursos materiales y humanos. De acuerdo con Lancaster (1805), su sistema permite instruir a mil niños con un solo maestro, gracias a la mediación de monitores seleccionados entre los alumnos avanzados, quienes reproducen las lecciones según una secuencia estructurada de pasos simples. Esta organización no sólo responde a una lógica económica, puesto que configura un orden pedagógico donde la vigilancia, la observación recíproca y la emulación sustituyen al castigo físico como mecanismos de regulación de la conducta.

Como se puede ver, la noción de método se articula con los principios de racionalización que caracterizan al capitalismo emergente. En lugar de una educación centrada en el desarrollo integral del sujeto, se promueve una enseñanza orientada a la producción de habilidades básicas –lectura, escritura, aritmética– y a la interiorización de normas de comportamiento útiles para la inserción laboral. Tal como lo señala Thompson (1989), el modelo lancasteriano debe leerse en el marco de un proceso de disciplinamiento de la clase trabajadora, en el que la escuela se convierte en un espacio para la formación de hábitos de puntualidad, obediencia y eficiencia.

Así, la elección del término método por parte de Lancaster no puede ser comprendida como una simple preferencia terminológica; se trata de una construcción cultural e histórica que cristaliza una forma de entender la educación como técnica de gobierno de los cuerpos y las mentes, como dispositivo de orden social y como traducción pedagógica de una racionalidad empirista y utilitarista profundamente arraigada en la cultura británica moderna.

Al analizar este concepto y el contexto desde la perspectiva propuesta por Hans Robert Jauss (1977), se pueden identificar elementos clave para comprender cómo el *Método Lancasteriano* no fue simplemente una innovación técnica en el ámbito de la enseñanza, sino un acontecimiento cultural que activó una serie de procesos de recepción, apropiación y transformación por parte de diversos actores sociales. La teoría de la recepción formulada por Jauss (1977) permite desplazar el análisis desde la intención del autor hacia los efectos sociales e históricos que una propuesta genera, atendiendo al papel activo de los públicos en la constitución de sentido. En este marco, el método de Lancaster se inserta en un horizonte de expectativas que articula no sólo necesidades pedagógicas, sino también demandas morales, económicas, religiosas y políticas.

El método fue recibido inicialmente en Inglaterra como una respuesta a la urgente necesidad de alfabetizar a las clases populares urbanas, en un contexto de expansión industrial, crecimiento demográfico y precarización social. La recepción del método, sin embargo, no fue homogénea ni lineal. Las sociedades filantrópicas vieron en él un mecanismo de corrección moral y prevención del crimen; las iglesias—especialmente las disidentes— lo acogieron como una herramienta de formación religiosa masiva; el Estado lo interpretó como una tecnología de orden que podía contribuir a la estabilidad social; y los propios educandos lo vivieron como una experiencia ambigua de instrucción y vigilancia. En todos los casos, el método fue resignificado según las coordenadas ideológicas y culturales de cada grupo, confirmando lo que Jauss plantea como una “historia de la recepción” en la que el significado de una obra (o de un modelo pedagógico, en este caso) no está dado de una vez por todas, sino que se configura en la interacción entre texto y lector, entre propuesta y comunidad (Jauss, 1992).

Esta dinámica de apropiación múltiple explica por qué el *Método Lancasteriano* adquirió una legitimidad tan amplia en tan poco tiempo, y cómo pudo adaptarse a contextos culturales y políticos diversos fuera de Inglaterra, como América Latina, India o partes del norte de Europa. Cada recepción supuso una traducción cultural de sus principios, en algunos casos se reforzó su carácter disciplinario y moralizante; en otros, se destacó su dimensión de ahorro económico y expansión educativa. Así, el método se constituyó en un modelo transnacional precisamente porque ofrecía un formato adaptable a distintos imaginarios

pedagógicos e institucionales, consolidando un nuevo régimen de verdad en torno a lo que debía ser una “buena” educación para los pobres.

La clave del análisis jaussiano radica en identificar estos desplazamientos de sentido. En lugar de ver el método como una estructura cerrada o una intención autoral invariable, lo que se observa es una red de interpretaciones históricas que dotan de espesor cultural al dispositivo educativo. Las prácticas de lectura y uso del método –desde los manuales escolares hasta los informes institucionales y los testimonios de docentes y alumnos– son los materiales que permiten reconstruir su historia de recepción. Como señala Jauss (1992), solo a través de este enfoque es posible superar la visión lineal y prescriptiva de la historia de las ideas, para entenderlas en su dimensión dialógica y transformadora.

Por su parte, Wolfgang Iser (1976) subraya que todo texto genera un efecto en el lector o en el sujeto implicado, el cual reconfigura el sentido propuesto en el acto mismo de la recepción. Desde su teoría del efecto estético, Iser (1976) plantea que el texto no posee un significado fijo ni completamente determinado por su autor, sino que se actualiza y adquiere sentido en la interacción concreta entre la estructura del texto y las disposiciones del lector. Este planteamiento puede trasladarse al ámbito educativo para entender el *Método Lancasteriano* no como una secuencia cerrada de instrucciones, sino como una experiencia vivida por múltiples sujetos –alumnos, monitores, maestros, padres, benefactores– que, en su interacción cotidiana con el dispositivo pedagógico, resignifican constantemente sus prácticas, expectativas y posiciones.

Desde esta perspectiva, el *Método Lancasteriano* no puede ser evaluado solamente en términos de su diseño técnico, pues es necesario valorar la forma en que fue incorporado y reconfigurado en el ámbito escolar. La disposición espacial del aula, la organización del tiempo, la cadena de mandos entre monitores y educandos, y los rituales de evaluación y recompensa produjeron efectos subjetivos que marcaron profundamente la experiencia escolar de los participantes. Tal como sostiene Iser (1987), el sentido emerge en el proceso de lectura, donde se activan estructuras implícitas que interpelan al lector y lo obligan a tomar decisiones interpretativas. En el caso del método, estas estructuras se manifiestan en las prácticas escolares que apelan a la obediencia, la repetición mecánica, la vigilancia mutua y el aprendizaje por imitación.

El efecto del método reside solo en su capacidad para transmitir contenidos básicos – como la lectura, la escritura o la aritmética–, sino también en la manera en que modela la subjetividad del alumno. El método produce formas específicas de atención, de silencio, de reconocimiento de la autoridad, y de relación con el saber. La experiencia de estar siempre observado por los compañeros y de aspirar al lugar del monitor reproduce una lógica de competencia, de vigilancia y de movilidad interna que transforma la escuela en un microcosmos disciplinario. Iser denomina a este fenómeno *espacios de indeterminación*, es decir, zonas donde el sentido no está completamente cerrado, y donde el lector —o en este caso, el sujeto escolar— debe participar activamente para construir su propia experiencia (Iser, 1987).

El método lancasteriano generó una pedagogía del mérito basada en la acumulación de evidencias visibles del progreso: fichas, listas, premios, rangos, posiciones. Estos elementos no solo cumplían una función administrativa, sino que estructuraban una economía simbólica de la conducta, en la que los alumnos eran entrenados para interiorizar el valor del orden, del esfuerzo y de la superación individual. Esta configuración de sentido no puede separarse del efecto estético del método, entendido como la forma en que transforma las percepciones, los ritmos y los marcos de significación de los sujetos implicados en la escena escolar.

En este sentido, la propuesta metodológica de Lancaster puede ser leída como una experiencia estética en el sentido iseriano, es decir, como un conjunto de estructuras organizadas que apelan a una actualización activa por parte de quienes las ponen en práctica. No hay aquí una imposición unilateral del sentido desde el dispositivo al sujeto, sino una red dinámica de significaciones que se actualizan en el acto de ser vividas. Así, el método no se agotó en su funcionalidad operativa, sino que constituyó una forma de experiencia que medió la relación entre los sujetos y el conocimiento, entre la norma y el deseo, entre la obediencia y la aspiración, lo que quiere decir que el método contiene una riqueza en cuanto a sentido de posibilidad se refiere.

Finalmente, desde el análisis de Lancaster (1805), se puede observar cómo el propio autor presenta el método no solo como una alternativa económica al modelo tradicional, sino como una respuesta moral y política al problema de la ignorancia de las clases populares.

Para el pedagogo inglés, el método permite enseñar a miles de niños sin recurrir a castigos físicos, introduciendo una forma de “orden” basada en la vigilancia mutua, el ejemplo y la repetición (Lancaster, 1805). De esta manera, en el contexto inglés de la época optar por el método era adoptar un tipo de racionalidad compatible con el espíritu reformista, empirista y utilitarista de la época.

1.2. ¿Cómo aparece el método en Lancaster?

La noción de “método” en Joseph Lancaster no puede comprenderse simplemente como la formulación de un sistema de enseñanza novedoso o eficiente. Desde una perspectiva cultural e histórica como la propuesta por Jesús Martín-Barbero (2002), el método debe entenderse como una mediación entre saberes pedagógicos, condiciones materiales y estructuras simbólicas que responden a un momento epocal específico. En este marco, el método lancasteriano surge como una respuesta pedagógica a las transformaciones sociales, económicas y culturales de la Inglaterra industrial del siglo XIX, caracterizada por la consolidación del capitalismo, la urbanización acelerada, el crecimiento de la pobreza urbana y la necesidad de formar una fuerza de trabajo disciplinada, alfabetizada y funcional al nuevo orden productivo.

Lancaster propone un sistema monitorial basado en la economía de medios, la vigilancia recíproca, la división de tareas y la repetición mecánica, permitiendo que un solo maestro instruya a cientos de niños a través de la mediación de alumnos más avanzados (los monitores). En su propia formulación, Lancaster explica que este modelo “permite a un maestro instruir con éxito a mil niños, sin más esfuerzo que el que requeriría para enseñar veinte o treinta por los métodos habituales” (Lancaster, 1805, p. 42). La función del método es doble; por un lado, enseñar contenidos elementales; por el otro, organizar a los sujetos en una arquitectura escolar que reproduce los valores del trabajo, el orden, la obediencia y la vigilancia.

Francis Bacon advirtió que el conocimiento no debía apoyarse en abstracciones especulativas, sino en una inducción legítima que partiera de la experiencia concreta para elevarse ordenadamente a principios más generales (Bacon, 1620). Esta epistemología inductiva, profundamente pragmática, encuentra en Lancaster una traducción pedagógica coherente. Su método no se estructura en torno a teorías educativas abstractas, sino que se

fundamenta en la experiencia, la economía, la repetición, la imitación y el control. Desde esta perspectiva, se comprende que Lancaster, como heredero del empirismo británico, conciba el acto educativo como una técnica para modelar conductas y generar utilidad social, más que como una experiencia formativa integral.

Desde el enfoque de la teoría de la recepción propuesto por Hans Robert Jauss (1992), el método debe ser leído también como un texto cultural que es apropiado, adaptado y resignificado por diferentes comunidades de interpretación. Su recepción no fue uniforme: para los reformadores sociales, representaba una herramienta de moralización de los sectores populares; para las iglesias, una vía para la enseñanza bíblica sin depender del clero; para el Estado, una tecnología de control social y producción de ciudadanía obediente. Por esta razón, Jauss sostiene que “el horizonte de expectativas no se reduce a lo que el autor quiso decir, sino a lo que el receptor está dispuesto a comprender y aplicar” (Jauss, 1992, p. 67). En este sentido, el método aparece en Lancaster como un producto históricamente situado que adquiere sentido en función de los actores que lo interpretan, lo implementan y lo modifican según sus propios intereses y fines.

Wolfgang Iser (1987), por su parte, introduce la noción de *efecto estético* para explicar cómo los textos –y por extensión, las propuestas pedagógicas– no se agotan en sus estructuras formales, sino que producen experiencias en los sujetos que las reciben. Iser sostiene que “la interacción entre texto y lector no es pasiva, sino que implica una construcción activa del sentido” (Iser, 1987, pp. 101–103). En el caso del *Método Lancasteriano*, esta construcción se verifica en la manera en que los estudiantes, monitores y docentes se relacionan con el dispositivo educativo: se forman hábitos de atención, se establecen jerarquías entre pares, se reproducen relaciones de poder, y se inculcan valores como la puntualidad, la obediencia, el esfuerzo individual y la emulación. El método no solo organiza contenidos, sino que configura subjetividades, al moldear la relación del sujeto con el saber, con el otro y consigo mismo.

En esa línea argumentativa, cobra relevancia lo señalado por Thompson (1989) respecto a la utilidad del método en el contexto de formación de la clase obrera inglesa. Para Thompson, el *Método Lancasteriano* debe ser leído como una forma de “disciplinamiento del cuerpo y del tiempo” (1989, p. 107), alineada con las exigencias de la racionalidad

capitalista. Así, el aula se convierte en una antesala de la fábrica, pues en ella se segmenta el tiempo, se distribuyen tareas, se jerarquiza la autoridad, se incentiva la competencia y se penaliza la desviación. En otras palabras, el método aparece en Lancaster como parte de un dispositivo de control social, que articula pedagogía, economía y moral.

Desde estas tres perspectivas –cultural, hermenéutica y estética–, el método no puede reducirse a una técnica, porque su sentido y su función exceden los límites de la operatividad pedagógica o la eficacia instrumental. En la perspectiva cultural propuesta por Jesús Martín-Barbero (2002), el método se inscribe en un entramado más amplio de mediaciones sociales, económicas, políticas y simbólicas. La escuela no es un lugar neutro de transmisión de saber, sino un espacio donde se reconfiguran relaciones de poder, imaginarios sociales y valores normativos. En este marco, el método lancasteriano aparece como una tecnología educativa que da forma a un régimen de visibilidad, de organización del tiempo y del cuerpo, y de regulación del comportamiento, adaptado a la lógica emergente del capitalismo industrial. Es un dispositivo de producción cultural que organiza el aprendizaje a partir de la eficiencia y el control, respondiendo a una necesidad social de orden y previsibilidad, en un momento en el que la masificación de la educación se convierte en un problema político y no solo técnico.

Desde la dimensión hermenéutica que propone Hans Robert Jauss (1992), el método debe ser interpretado como una construcción de sentido en movimiento, cuya significación varía en función de los actores sociales que lo interpretan, los contextos históricos que lo reciben y las expectativas que lo atraviesan. La recepción del método no es pasiva ni uniforme; es un proceso de apropiación selectiva, de resignificación situada. Ello explica porque el método lancasteriano fue adoptado por sectores filantrópicos como instrumento de redención moral, por instituciones religiosas como medio de evangelización y por gobiernos como tecnología de gobernabilidad. Las escuelas que lo implementaron lo reinterpretaron de acuerdo con sus propios intereses, condiciones locales y fines específicos, mostrando cómo el método se convirtió en un texto cultural abierto, constantemente reescrito por quienes lo usaban. Esta diversidad de recepciones confirma que el sentido de un método no está solo en su formulación original, sino en la historia de su apropiación, en la que tienen lugar resistencias y adaptaciones.

En cuanto a la perspectiva estética desarrollada por Wolfgang Iser (1987), el método no debe analizarse exclusivamente por su contenido o estructura formal, sino por el efecto que produce en los sujetos. El método genera una experiencia educativa que deja huellas en la subjetividad, pues no solo modela comportamientos, sino que configura percepciones y define maneras de habitar el espacio escolar. Para Iser (1987), la experiencia estética es una instancia de actualización del texto que involucra al lector –en este caso, al sujeto educativo– en una interacción activa. El método lancasteriano produce efectos subjetivos que no se agotan en la adquisición de contenidos básicos, sino que se manifiestan en la incorporación de rutinas, en la formación de hábitos de obediencia, en la naturalización de jerarquías entre monitores y alumnos, y en la interiorización de normas de conducta asociadas al trabajo, la puntualidad, el esfuerzo y la vigilancia. Por ello, la escuela se convierte en un espacio de formación de cuerpos útiles y mentes ordenadas.

Como se ha mostrado, Lancaster no solo diseñó una estructura pedagógica, sino que intervino en la configuración de una nueva cultura escolar que asociaba la educación popular con valores como la eficiencia, la moralización y la subordinación. Este vínculo no fue casual ni coyuntural; fue parte de una estrategia más amplia de organización social, en la que la escuela se convierte en un laboratorio de control, reproducción y legitimación de un orden social emergente. El método aparece como una forma de gobernar a través de la educación, que contribuye a moldear sujetos adaptados a las exigencias del mercado y a los valores del liberalismo reformista británico. En este sentido, hablar de método en Lancaster es hablar de una pedagogía que opera como tecnología de poder, como forma de producción de subjetividad y como mediación cultural activa entre saber, poder y sociedad.

1.3. Antecedentes del método lancasteriano

Joseph Lancaster basó su método en las experiencias previas de educadores como Robert Raikes y Andrew Bell. El primero, fue conocido por fundar las escuelas dominicales en Inglaterra a finales del siglo XVIII, para promover la educación religiosa y moral de los niños trabajadores durante su único día libre, el domingo. El segundo, implementó el sistema monitorial en la India, donde los estudiantes más avanzados enseñaban a sus compañeros, un principio que Lancaster adoptó y adaptó para su propio método (Carreño, 2019).

En el *Manual Práctico del Método de Mutua Enseñanza para las escuelas de primeras letras* (1818), el método de enseñanza mutua “no es absolutamente ni el del doctor Bell ni el de Lancaster, sino un compuesto de lo que se ha creído mejor de uno y de otro para lograr un sistema más perfecto”. (La Real Sociedad Económica de Amigos del País, de la Provincia de Cádiz, 1818, p. 7) Andrew Bell, por su parte, reconocido por el sistema de enseñanza mutua desarrollado en la India, implementó un método en el que los estudiantes más avanzados enseñaban a los más jóvenes, utilizando monitores para extender el alcance de un solo maestro. Este enfoque no solo reducía los costos, también mejoraba la gestión del aula y fomentaba un ambiente de colaboración y responsabilidad entre los estudiantes, práctica que Lancaster adoptó y adaptó, pues veía en ella una solución práctica y efectiva para la educación masiva en un contexto urbano y económicamente limitado.

El enfoque educativo de Robert Raikes se caracteriza por la preocupación por la formación religiosa y moral de los niños de las clases trabajadoras, sentando las bases para un sistema educativo que valoraba la enseñanza accesible y gratuita. Raikes promovió la idea de que la educación debía estar al alcance de todos los niños, independientemente de su situación económica, filosofía que Lancaster adoptó y expandió en su propio método educativo. De esta manera, Lancaster concibe la educación como una herramienta para mejorar la vida de los niños desfavorecidos y para promover la moral y la ética en la sociedad.

En ese orden de ideas, es importante reconocer que Lancaster se inspiró en la filosofía de Raikes sobre la educación accesible para todos y en el sistema de enseñanza mutua de Bell. La influencia de estos autores le permitió desarrollar un método que no solo era innovador en su enfoque educativo, sino que respondía a las necesidades sociales y económicas de su tiempo, proporcionando una educación eficiente, económica y accesible a un amplio número de estudiantes.

La crítica de Lancaster hacia las condiciones educativas de su tiempo se expresa en su empeño por democratizar el acceso a la educación, extendiéndola a todos los niños sin distinción de clase social. Esta crítica trasciende el ámbito estrictamente pedagógico, debido a que contenía una crítica más amplia a las estructuras sociales de la época. Su propuesta educativa, por tanto, puede leerse como una forma de intervención social que buscaba subvertir, al menos parcialmente, las barreras impuestas por el orden establecido. Por eso,

conviene recordar que la Inglaterra del siglo XVIII estaba marcada por profundas desigualdades sociales y económicas, exacerbadas por la Revolución Industrial. Muchos niños de las clases trabajadoras no tenían acceso a la educación formal, lo que perpetuaba el ciclo de pobreza y exclusión social. Lancaster veía en la educación una herramienta para combatir estas desigualdades y promover la movilidad social. Su crítica se basaba en la convicción de que una sociedad justa y equitativa debía proporcionar oportunidades educativas a todos sus miembros, y su método buscaba precisamente democratizar el acceso a la educación. Al insistir en la accesibilidad universal de la educación, Lancaster apuntaba a una transformación social más amplia, donde la educación sirviera como un medio para superar las barreras socioeconómicas y construir una sociedad más igualitaria (Jáuregui, 2003).

Lancaster no solo adoptó y mejoró las ideas de Raikes y Bell, también introdujo adaptaciones clave en su método. Una de las modificaciones significativas fue la estructuración de las aulas de manera que permitieran la enseñanza simultánea de grandes grupos de estudiantes. Este enfoque no solo era práctico desde el punto de vista económico, también reflejaba la visión de Lancaster de una educación masiva y democrática.

En 1786, los directores de la Compañía de las Indias decidieron establecer un colegio para los huérfanos de los soldados europeos. La responsabilidad de dirigir este colegio fue otorgada al Dr. Bell, cuya experiencia en este campo quedó documentada en su obra titulada *Ensayo de enseñanza hecho en el colegio de Madras*. impresa en 1797.

1.4. Explicación del Método Lancasteriano

El *Método Lancasteriano* propone educar a un gran número de estudiantes de manera económica y eficiente, para probar que un solo maestro podía enseñar a mil niños con la ayuda de monitores (Lancaster, 1805). Esta estructura no solo resolvía la falta de recursos educativos, también promovía una educación accesible para todos, que permitió aumentar la eficiencia en la enseñanza, ofreciendo educación a un mayor número de niños.

Este método, se encuentra directamente asociado a “el método de enseñanza mutua”. Como lo expone Miryam Carreño Rivero (2019), se trata de un conjunto específico de pasos, técnicas o procedimientos utilizados en la enseñanza, para optimizar la enseñanza. Cada clase lancasteriana sigue un diseño específico que facilita la interacción entre maestros y alumnos,

así como la colaboración entre los propios estudiantes. Además, este método promueve el autogobierno estudiantil y la enseñanza mutua, pues los alumnos desempeñan un papel activo en su propia instrucción y en la de sus compañeros.

En lo que respecta a la educación de las niñas, se incorporaba un enfoque práctico que incluía la enseñanza de labores domésticas. Por lo tanto, el tiempo de estudio se dividía de manera diferente: por las mañanas se dedicaban a labores de costura y por las tardes se enfocaban en la lectura y escritura. De igual forma, el número de niñas en las clases solía ser menor en comparación con el de los niños. Este enfoque equilibrado permitía que las niñas adquirieran habilidades tanto académicas como prácticas, preparándolas para roles importantes en el hogar y en la sociedad (Carreño, 2019).

Otra característica de este enfoque era la división de los alumnos por clases: cada clase estaba formada por un grupo determinado de niños que compartan el mismo nivel de instrucción. De este modo, se organizaban desde aquellos que carecían de conocimientos hasta aquellos que aún no dominan completamente el contenido que se les enseñaba. Esta división permitía una atención más personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante, garantizando un progreso gradual y significativo en su aprendizaje. Además, fomentaba un ambiente colaborativo donde los alumnos se ayudaban mutuamente para avanzar juntos en su educación (Lancaster, 1805).

1.4.1. Horario

En el *Método Lancasteriano*, la enseñanza se inicia con las clases de lectura. Estas se estructuran en lecciones breves y se cambian con frecuencia para mantener la atención y el interés de los estudiantes. En los grados inferiores, las lecciones deben ser aprendidas en un lapso de quince minutos, mientras que en los grados superiores se extienden a media hora, siempre bajo el principio de mantener una instrucción dinámica y eficiente.

Se continúa con la clase de aritmética, la cual se compone de un trabajo mecánico e intelectual, como, por ejemplo, para colocar un número, antes o después del otro.

Antes de salir de la escuela regresan a las clases de leer (De Laborde, 1816)

1.4.2. Maestro

El maestro se ubica estratégicamente en la escuela, de modo que pueda ver todo movimiento que en ella tiene lugar y dirigirla. Un único maestro se encarga de supervisar toda la escuela, sin importar el número de alumnos. Sus responsabilidades incluyen la vigilancia y el cuidado, para asegurar que cada alumno cumpla con sus obligaciones. La distribución de premios, la imposición de castigos y el mantenimiento de registros, son fundamentales para mantener el orden y deben ser conocidos por los patronos del establecimiento o a las autoridades administrativas competentes (De Laborde, 1816).

Lancaster inicia la formación de maestros en 1798 en su escuela, Borough Road, dictando seminarios a un gran número de jóvenes para cualificados en la implementación de su plan educativo, estos jóvenes en su mayoría, salían a abrir escuelas. El internado y la formación de la escuela-masters fue una fuente de grandes gastos para lo cual Lancaster reclamó la poderosa ayuda del Público (Carreño, 2019)

1.4.3. Monitores

La obligación del monitor no es enseñar, sino cuidar que los discípulos de la clase se enseñen unos a otros. El monitor se presenta de pie con un puntero en la mano para poder señalar a los niños que se encuentran sentados en el primer pupitre de la clase (Lancaster, 1805).

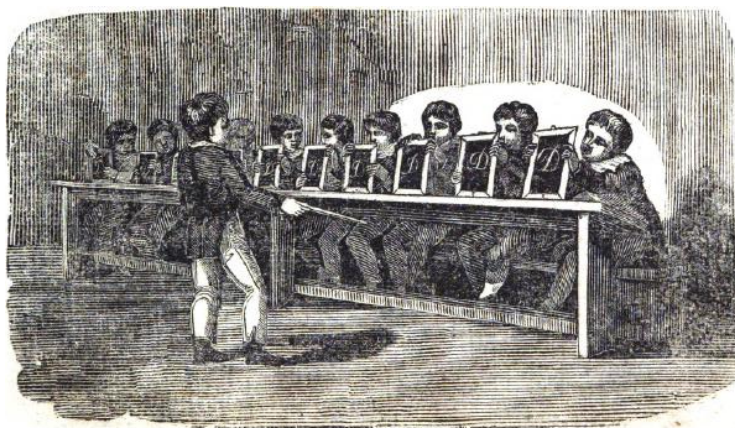


Ilustración 1. Monitores

Fuente: Lancaster (1805)

Monitor de clase: se nombra un monitor por cada clase y un asistente que supla sus ausencias y enfermedades. Los estudiantes más hábiles de la misma clase serán seleccionados

para desempeñar estos roles, los cuales consisten en liderar la clase y actuar como tutores o maestros auxiliares. Esta práctica no solo brinda a los alumnos destacados la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo y enseñanza, también fomenta un ambiente de colaboración y aprendizaje entre pares. Al asumir responsabilidades de liderazgo, los estudiantes no solo refuerzan su propio aprendizaje al explicar conceptos a otros, también contribuyen al progreso académico de sus compañeros.

Monitor de faltas: tiene una lista alfabética de toda la escuela y es el encargado de verificar la asistencia y de hacer un informe de las inasistencias para presentárselo al maestro.

Monitor inspector: realiza inspección permanente con el objetivo de conocer los progresos de los discípulos. Sus funciones son: examinar a los discípulos que son admitidos en la escuela, para ubicarlos en la clase que le corresponde; y examinar a los discípulos que pertenecen a cada clase, determinando si están aptos o no para pasar a la siguiente clase.

Monitor encargado de distribuir libros, tablillas y pizarras a cada clase: encargado de distribuir los materiales a los compañeros de la clase.

Monitor de registros: registra detalladamente el progreso individual de cada estudiante, así como los avances generales de toda la escuela. Estos registros proporcionarán información valiosa sobre el rendimiento académico de los alumnos, permitiendo identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias educativas según sea necesario. El seguimiento era una herramienta para evaluar la efectividad del sistema educativo en su conjunto y para realizar un seguimiento de los logros alcanzados a lo largo del tiempo (Laborde, 1816).

1.4.4. Plan de estudios

El plan de estudios propuesto por Lancaster consiste en la enseñanza de lectura, escritura y aritmética, para lo cual desarrolla planes de clases, que deben seguir un estricto orden. Estos planes utilizan como estrategia metodológica la repetición, cada discípulo estaba obligado a repetir mentalmente dos veces cada ejercicio, primero escuchando la voz del monitor que dicta y segundo escribiendo en la mesa de arena o en la pizarra. Como señala Ferrer, para Lancaster, “la frecuente repetición de la misma idea basta por si sola para quedar impresa en la memoria” (Ferrer, 1818, p. 59).

Plan de clases de Lectura

El plan de clases de lectura se organizó en 8 clases:

Tabla 1. Plan de clases de lectura Método Lancasteriano

Plan de clases de lectura				
Clase	Lecciones de lectura y deletreo	Objetivo de la clase	Medios empleados	Metodología
1	A, B, C	Aprender de memoria el alfabeto	Mesa cubierta de arena	<p>Para enseñar a escribir el alfabeto, empieza el monitor por trazar una letra sobre la arena a presencia de los que todavía no tienen conocimiento alguno. El discípulo tiene la obligación de copiar la letra con su dedo (mano derecha) y repite esta operación hasta que consigue formarla sin la asistencia del monitor; enseguida podrá empezar a escribir otra letra.</p> <p>Las letras se enseñan en tres series:</p> <p>Serie 1: letras que dependen de la formación de una o muchas líneas rectas (I, H, T, L, E, F, i, l).</p> <p>Serie 2: letras que dependen de la formación de un ángulo o de líneas oblicuas (A, B, N, M, Z, K, Y, X, v, w, k, y, z, x).</p> <p>Serie 3: letras formadas de un círculo o de una línea curva (O, U, C, J, D, P, B, R, Q, S, a, o, b, d, p, q, g, e, m, n, h, t, u, r, s, f, j).</p> <p>Cuando lo han logrado se les pide a los discípulos que las escriban todas a la vez.</p>
			<p>Carteles</p> <p>Fichas con números</p>	<p>Otro método de enseñar el alfabeto es el de las muestras. Consiste en tener un cartel con las letras de alfabeto pegado en la pared. Los discípulos se colocan en semicírculo, alrededor del cartel según el número que le corresponda (1, 2, 3...).</p> <p>El monitor señala con una varilla una de las letras del alfabeto, pregunta ¿Qué letra es esta?</p>
2	Dos letras, o ab, etc.	Aprender a escribir en la pizarra empezando por el alfabeto y continuando solo hasta sílabas de dos letras como ba, ab.	<p>Pizarras</p> <p>Lapiceros</p>	<p>En esta clase se dan lecciones por medio de las muestras, en dónde están escritas las palabras o las sílabas de dos letras. Toda la clase se reúne sucesivamente delante de ellas en divisiones de ocho.</p> <p>El monitor pronuncia una palabra de dos letras o una sílaba y cada uno de los discípulos la escribe en la pizarra silabeándola al mismo tiempo.</p>
3	Tres letras	Aprender a escribir en la pizarra sílabas de tres letras.	<p>Pizarras</p> <p>Lapiceros</p>	<p>En esta clase se dan lecciones por medio de las muestras, en dónde están escritas las palabras o las sílabas. Toda la clase se reúne sucesivamente delante de ellas en divisiones de ocho.</p>
4	Cuatro letras	Aprender a escribir en la pizarra	Pizarras	<p>El monitor pronuncia una palabra y cada uno de los discípulos la escribe en la pizarra silabeándola al mismo tiempo.</p>

		palabras de cuatro letras.	Lapiceros	
5	Cinco y seis letras, etc.	Aprender a escribir en la pizarra palabras de cuatro o más letras.	Pizarras Lapiceros	Nota: en las clases 3, 4 y 5 se usa el mismo sistema la diferencia solo es en la cantidad de letras de la palabra.
6	Testamento	Instruir en la moral y la religión.	Testamento	Leer el testamento, la biblia y otros libros seleccionados para el progreso moral y religioso de los discípulos.
7	Biblia		Biblia	
8	Una selección de las mejores lecturas			

Fuente: De Laborde (2016)

Como se puede ver, la tabla 1 presenta un detallado plan de clases de lectura que ilustra cómo Lancaster estructuró su método educativo para maximizar la eficiencia y el aprendizaje. La primera clase, por ejemplo, utiliza una mesa cubierta de arena para enseñar el alfabeto, un enfoque práctico que permite a los alumnos aprender de manera interactiva y visual. Esto no solo hacía que el aprendizaje fuera más accesible para los niños, sino que reflejaba la filosofía de Lancaster de utilizar métodos económicos y efectivos. En las clases subsiguientes, el uso de pizarras y lapiceros para enseñar sílabas y palabras de diferentes longitudes muestra un enfoque gradual y sistemático para la alfabetización.

El componente moral y religioso del plan de estudios de Lancaster se desarrollaba a partir del Testamento y la Biblia, lo cual refleja la influencia de los valores cuáqueros y la importancia que Lancaster atribuía a la educación moral. La enseñanza de principios religiosos y la lectura de textos morales estaban diseñadas para inculcar valores éticos y un sentido de responsabilidad social en los alumnos. Según De Laborde (1816, p. 51), "la moral está en el libro de la Sagrada Escritura. No debería formarse ninguna escuela en Europa que no tuviese por base los preceptos de este libro divino"

Los alumnos deben poder leer en los libros que se les den y que pueden ser el catecismo histórico, alguna colección del pensamiento de los antiguos sabios o algún otro libro de fábulas morales. En la Inglaterra de la época, se contaba con una compendio breve de la Biblia, que contenía sus principales puntos, explicados sencillamente por preguntas y respuestas cortas, a fin de que los niños pudieran aprenderlas con facilidad. En esta clase se

enseña a los alumnos a dar sentido a lo que leen, explicándoles la sintaxis, así como el valor de los puntos y comas, etc. (De Laborde, 1816).

Plan de clases de aritmética

En el ámbito de la aritmética, se introduce el concepto de los números y su valor hasta cien, así como la combinación de dos números. Antes que los chicos comiencen con la aritmética es necesario que aprendan a hacer y combinar los números, los cuales se aprenden de memoria utilizando la mesa de arena y la misma estrategia implementada en la clase 1 de lectura. El plan de clases de aritmética se organizó en clases que buscan la enseñanza de las cuatro reglas de la aritmética.

Tabla 2. Plan de clase cifrado aritmética

Plan de clase cifrado Aritmética				
Clase	Lecciones	Objetivo de la clase	Medios empleados	Metodología
1	Combinación de cifras	Enseñar a los discípulos a escribir los números	Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero. Gran tabla de sumar, restar, multiplicar y dividir para el monitor	El monitor lee su tabla y el chico escribe el dictado en su pizarra. Ejemplo de suma: 9 y 1 son 10, 9 y 2 son 11, 25 y 1 son 26, 25 y 2 son 27. Ejemplo de resta: quita 9 a 10 queda 1, 9 de 11 queda 2, 9 de 12 queda 3. Ejemplo de multiplicación y la división: 6 veces 2 son 12, 2 en 12 esta 6 veces. El monitor y los discípulos más adelantados ayudan a los principiantes hasta que todos lo hagan por si solos.
2	Suma	Conocer la suma	Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero. Libro de cuentas	La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra. Ejemplo 342 26 <u>562</u> 930 El monitor dice el número 342, y cada discípulo lo escribe, después de haber revisado que todos los discípulos lo hayan hecho bien dicta el número 26 que lo escriben y comprueban de la misma manera y así sucesivamente. Después lee la respuesta de en forma de clave, de esta manera:

				<p>Primera columna: 2 y 6 son 8, y 2 son 10: póngase el 0 debajo del 2 y se llevan 1 para la segunda columna.</p> <p>Segunda columna: 4 y 2 son 6, y 6 son 12, y 1 que llevaba son 13: póngase el 3 debajo del 6 y se llevan 1 para la tercera columna.</p> <p>Tercera columna: 3 y 5 son 8, y 1 que llevaba son 9: póngase el 9 debajo del 5.</p> <p>Total, en número: 930.</p> <p>Total, en letras: novecientos treinta.</p> <p>Se empieza por cantidades pequeñas y adelantan gradualmente a cantidades mayores.</p>
3	Ídem compuesta	Conocer la suma realizando conversiones de moneda	<p>Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero.</p> <p>Libro de cuentas</p>	<p>La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra.</p> <p>En esta clase se realizan sumas realizando conversiones de la moneda utilizaba en Inglaterra (peniques – chelines – libras esterlinas).</p>
4	Resta	Conocer la resta	<p>Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero.</p> <p>Libro de cuentas</p>	<p>La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra.</p> <p>Ejemplo</p> $\begin{array}{r} 218 \\ \underline{173} \\ 045 \end{array}$ <p>El monitor dice el número 218, y cada discípulo lo escribe, después de haber revisado que todos los discípulos lo hayan hecho bien dicta el número 173 que lo escriben y comprueban de la misma manera. Después lee la respuesta de en forma de clave, de esta manera:</p> <p>Primera columna: Réstense 3 de 8 restan 5. Póngase el 5 debajo del 3.</p> <p>Segunda columna: 7 de 1 no pueden restarse; tómese 10 y dígase: 7 de 11 restan 4. Póngase el 4 debajo del 7, Y se llevan 1 al 1 de la tercera columna y son 2.</p> <p>Tercera columna: Réstense 2 de 2 restan 0. Póngase el 0 debajo del 1.</p> <p>Resta, en número: 45</p> <p>Resta, en letras: cuarenta y cinco.</p> <p>Se empieza por cantidades pequeñas y adelantan gradualmente a cantidades mayores.</p>

5	Ídem compuesta	Conocer la resta realizando conversiones de moneda	Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero. Libro de cuentas	La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra. En esta clase se realizan restas realizando conversiones de la moneda utilizaba en Inglaterra (peniques – chelines – libras esterlinas).
6	Multiplicación	Conocer la multiplicación	Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero. Libro de cuentas Tabla de la multiplicación	La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra. Ejemplo $\begin{array}{r} 325 \\ \times 3 \\ \hline 975 \end{array}$ El monitor dice el número 325, y cada discípulo lo escribe, después de haber revisado que todos los discípulos lo hayan hecho bien dicta el número 3 que lo escriben y comprueban de la misma manera. Después lee la respuesta de en forma de clave, de esta manera: Primera columna: 3 veces 5 es 15. Póngase el 5 debajo del 3 y se lleva 1. Segunda columna: 3 veces 2 es 6, y 1 que se llevaba son 7. Tercera columna: 3 veces 3 es 9 Total, en número: 975 Total, en letras: novecientos setenta y cinco.
7	Ídem compuesta	Conocer la multiplicación realizando conversiones de moneda	Cada discípulo tiene su pizarra y un lapicero Libro de cuentas Tabla de la multiplicación	La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra. En esta clase se realizan multiplicaciones realizando conversiones de la moneda utilizaba en Inglaterra (peniques – chelines – libras esterlinas).
8	División			La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra. Ejemplo $\begin{array}{r} 5 \overline{)246} \\ \underline{49-1} \\ 5 \\ \underline{46} \\ 5 \\ \underline{46} \\ 1 \end{array}$ 5 en 24, 4 veces, y llevo 4 al 6, son 46. 5 en 46, 9 veces, quedan 1 Total, en número: 49, y quedan 4

		Total, en letras: cuarenta y nueve, y quedan 4
9	Ídem compuesta	<p>La clase se encuentra sentada en los bancos, el monitor toma el libro de cuentas y dice en alta voz el número que los discípulos deben escribir en la pizarra.</p> <p>En esta clase se realizan divisiones realizando conversiones de la moneda utilizaba en Inglaterra (peniques – chelines – libras esterlinas).</p>

Tabla de elaboración propia, a partir de De Laborde (2016)

La primera clase, que enseña la combinación de cifras, emplea una gran tabla de sumar, restar, multiplicar y dividir, lo que permite a los monitores dictar ejercicios que los estudiantes deben replicar en sus pizarras. Este método no solo es práctico y económico, también facilita la enseñanza a gran escala, pues permite que un solo maestro supervise a numerosos estudiantes con la ayuda de monitores avanzados. Esta estructura no jerárquica de enseñanza refleja el rechazo cuáquero a las rígidas jerarquías y su preferencia por la cooperación y la mutualidad.

Las siguientes clases, que cubren las cuatro reglas de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división), utilizan libros de cuentas y pizarras para que los estudiantes practiquen los conceptos aritméticos. La metodología de dictado y repetición garantiza que los estudiantes internalicen los conceptos a través de la práctica constante. Este enfoque práctico y repetitivo es consistente con la filosofía educativa de Lancaster, que creía en la importancia de la práctica continua para el aprendizaje efectivo.

La inclusión de conversiones de moneda en algunas clases subraya la relevancia práctica del aprendizaje aritmético, preparando a los estudiantes para enfrentar situaciones reales en su vida cotidiana. Esto refleja la visión de Lancaster de la educación como una herramienta para mejorar las condiciones de vida de las clases trabajadoras, al proporcionarles habilidades prácticas que les permitan mejorar sus oportunidades laborales y económicas.

1.4.5. Medios

Según Bravo (2004, p.113), “los medios de enseñanza son recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos”, definición que corresponde a los medios que utiliza el Método Lancasteriano, los cuales son una lista de materiales, indispensables para la ejecución de Método Lancasteriano.

Aula escolar (escuela): una sala oblonga, grande, muy ventilada, proporcionada de modo que cada niño ocupe dos pies cuadrados (Córdoba, 1819). La disposición arquitectónica del aula refleja la preocupación de Lancaster por maximizar el espacio disponible y facilitar la interacción entre maestros y alumnos.

Bancos: los bancos se ubican estratégicamente en la sala. Se ponen en las partes laterales seis filas de bancos formando escalones como en los anfiteatros. A derecha e izquierda de estas filas habrá dos bancos, y delante de ellos dos banquetas destinadas a la primera clase, para que los niños que la componen aprendan a trazar letras en la arena (Córdoba, 1819). Con los bancos dispuestos en forma de gradas y una tabla frente a cada banco como atril Lancaster crea un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo y la participación activa de los estudiantes.

Mesa cubierta de arena: es un recurso utilizado por Lancaster para la enseñanza de la escritura. Consiste en un banco fijado en el suelo, en el cual se sientan los discípulos, y otro banco ubicado frente a ellos, aproximadamente un pie más elevado, que funciona como atril. Este atril tiene un barrotito de madera (unas latas pequeñas elevadas sobre el atril harán el mismo objeto). A continuación, se realiza una representación.

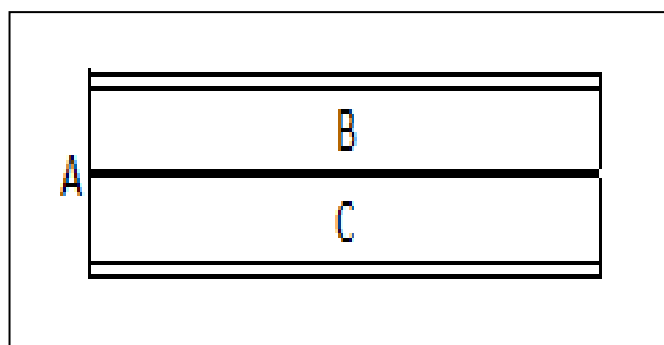


Figura 2. Mesa cubierta de arena

Fuente: (Ferrer, 1818)

La letra A señala el largo del atril que está sostenido por unos pies proporcionados a su tamaño. La letra B es un espacio vacío en que apoyan los muchachos el brazo izquierdo, cuando hacen las letras o los números con la mano derecha. La arena seca está colocada en el espacio C pintado de negro para que los muchachos que forman las letras o números sobre una arena blanca, vean resaltar el fondo con más facilidad. Las líneas dobles figuran los barrotitos (o las latas), que contienen la arena la cual debe de estar seca (Ferrer, 1818).

Pizarra: superficie rectangular utilizada para escribir o dibujar con tiza

Carteles: muestras de lectura pegadas sobre tablas o cartones del tamaño de un pliego común (Ferrer, 1818). Estos carteles contenían la gran tabla de sumar, restar, multiplicar y dividir

Libro de cuentas: utilizado en la clase de aritmética, contiene las cantidades que el monitor debe dictar a los discípulos para que ellos calculen.

Fichas con números: pedazos de cartón con los números 1, 2, 3... que se cuelgan en el ojal o en el cuello de los discípulos. Marcan el orden en que participa el discípulo de la clase, él más adelantado ocupa el primer lugar y así sucesivamente (Ferrer, 1812).

Tarjetas: tarjeta con la palabra MERITO, se le entrega al discípulo más adelantado al que ocupa el primer lugar, como distintivo de honor (Ferrer, 1812).

Los medios y métodos utilizados por Lancaster están estrechamente ligados al contexto de su época y a su experiencia personal. La Inglaterra de finales del siglo XVIII y principios del XIX estaba experimentando cambios significativos debido a la Revolución Industrial, que traía consigo una necesidad urgente de educación básica para las masas trabajadoras.

El enfoque práctico y económico de Lancaster reflejaba una respuesta directa a las limitaciones y desafíos de su tiempo. La utilización de monitores, la estructuración eficiente del aula, y el uso de materiales baratos pero efectivos, como la mesa de arena y las pizarras, eran todas soluciones innovadoras para proporcionar educación a gran escala con recursos limitados. La experiencia de Lancaster enseñando a un niño huérfano, que le inspiró a desarrollar su método, subraya su compromiso personal con la educación inclusiva y su visión de utilizar la educación como un medio para alcanzar la justicia social.

1.4.6. Evaluación

No se avanza a una nueva lección hasta que se domina perfectamente la anterior. El monitor inspector realiza una valoración permanente del avance de los discípulos con el objetivo de conocer los progresos, examinar a los discípulos que pertenecen a cada clase y determinando si eran aptos o no para pasar a la siguiente clase. La evaluación en el *Método Lancasteriano* se inicia desde la primera clase y continúa de forma progresiva a lo largo de todo el proceso formativo. Cada clase siguiente es evaluada sobre la base del avance observado en la anterior. Los monitores tienen a su cargo el seguimiento de los estudiantes a través de dos registros: un libro negro, en el cual se anotan semanalmente las faltas disciplinarias cometidas, y un segundo registro destinado a documentar los avances individuales de cada educando.

1.4.7. Recompensas

Merito: el discípulo más adelantado ocupa el primer lugar de la clase y lleva una tarjeta con la palabra merito, como distintivo de honor (Ferrer, 1818). Durante los semicírculos, el discípulo que corrija adecuadamente a otro ocupará su lugar.

Premios: cuando un discípulo pasa de una clase a otra se le permite escoger un premio de un pequeño valor (dinero, juguetes o libros) como recompensa a su esmero. El educando que avance más en su clase y mantenga uno de los primeros puestos durante cierto tiempo tendrá la opción de convertirse en instructor de su clase o ascender a una clase superior.

1.4.8. Castigos

El Método Lancasteriano concebía el castigo como una herramienta para reforzar el orden, la disciplina y la civilidad dentro del aula. Inspirado en principios de eficiencia y control, este sistema establecía sanciones progresivas que buscaban corregir comportamientos considerados inapropiados, asegurando la cohesión del grupo y la obediencia a las normas establecidas.

Para faltas leves, los castigos pueden incluir la pérdida del puesto en la clase, retroceder a una clase inferior, recibir una reprimenda pública al final del día, permanecer en el banco de la pereza o ser encerrado durante el intervalo de estudios (De Laborde, 1816).

Para faltas graves, los castigos pueden incluir el confinamiento en un cuarto especial, ser objeto de vergüenza pública y ser expulsado de la escuela y serán juzgadas por una junta de educandos. (De Laborde, 1816).

Como podemos ver, en cuanto a la administración y disciplina, el método lancasteriano establece un sistema claro de registros, premios y castigos para mantener el orden y el cumplimiento de las reglas en el aula.

Por tanto, el método lancasteriano buscó proporcionar una instrucción de calidad, equitativa y accesible para todos los estudiantes a través de una combinación de organización eficiente, enseñanza mutua, participación activa de los estudiantes y disciplina estructurada. Estos principios reflejan una visión integral de la educación que busca garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

2. Sistema Pestalozziano

La denominación *Sistema Pestalozziano* no obedece a un criterio meramente terminológico, sino que responde a la estructura profundamente coherente, filosófica y antropológica del pensamiento de Johann Heinrich Pestalozzi. Esta estructura no se limita al diseño de métodos de enseñanza, toda vez que articula una visión de mundo, una concepción del ser humano y una finalidad ética de la educación. Es decir, el sistema pestalozziano no es simplemente una propuesta organizativa, sino una cosmovisión pedagógica integral.

Desde la perspectiva cultural de Jesús Martín-Barbero (2002), entender el pensamiento pedagógico de Pestalozzi requiere ubicarlo en su contexto epocal: una Europa convulsionada por los efectos sociales de la Revolución Francesa, la consolidación del Estado liberal y las transformaciones del capitalismo incipiente. En este marco, la educación se presenta no como una técnica, sino como una mediación cultural que busca regenerar los vínculos entre el individuo, la comunidad y el Estado. El *Sistema Pestalozziano* se configura, así, como una respuesta pedagógica a la fragmentación social y a la crisis del orden tradicional. La educación es, en su propuesta, el camino para “reconstruir la vida ética a partir del núcleo primario: la familia y la comunidad” (Martín-Barbero, 2002, p. 37).

Desde una mirada hermenéutica, como la que propone Hans Robert Jauss (1977), el sistema pestalozziano puede ser leído como una estructura abierta que adquiere sentido a través de su recepción histórica. Las ideas de Pestalozzi fueron asumidas, adaptadas y

reinterpretadas por diversos actores sociales: gobiernos liberales, comunidades religiosas, movimientos pedagógicos del siglo XIX e incluso movimientos populares. Esta diversidad de apropiaciones demuestra que su propuesta no era un método cerrado, sino un sistema que ofrecía un marco normativo, ético y educativo capaz de orientar procesos diversos. Como señala Jauss, “la obra se convierte en clásica cuando se mantiene viva en la historia a través de sus múltiples lecturas” (Jauss, 1977, p. 66). De este modo, la nominación de sistema expresa la capacidad de la pedagogía pestalozziana de mantenerse vigente y significativa a lo largo del tiempo.

El carácter sistémico de la propuesta se evidencia en el principio de unidad orgánica entre cabeza, corazón y mano, que aparece de forma reiterada en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (Pestalozzi, 1885). En este texto, Pestalozzi defiende una educación que promueva la formación simultánea del pensamiento, el afecto y la acción, entendiendo que el desarrollo humano requiere equilibrio entre lo cognitivo, lo emocional y lo práctico. Esta triada no es una metáfora, es el fundamento estructurante de una pedagogía integral, cuyo propósito es formar personas capaces de vivir con sentido, con responsabilidad y en comunidad. El sistema pestalozziano busca “despertar la fuerza interior de cada niño para que pueda volverse útil por sí mismo y para los demás” (Pestalozzi, 1885, p. 35).

Desde la teoría del efecto estético de Wolfgang Iser (1976), el sistema pestalozziano debe analizarse no solo desde su formulación, sino desde los efectos que genera en los sujetos que lo viven. El sistema no se reduce a contenidos o estructuras didácticas, pues produce experiencias que moldean la percepción, la relación con los otros y la autocomprensión. Para Pestalozzi la educación transforma la sensibilidad moral del niño, lo sitúa en relación con su entorno y le permite construir un proyecto de vida. Iser plantea que el lector –o el sujeto educativo– no es pasivo, toda vez que reconstruye activamente el sentido del texto (Iser, 1976), en este caso, el *Sistema Pestalozziano* genera sentidos a medida que es vivido, apropiado y reinterpretado en la práctica escolar.

La base filosófica kantiana del pensamiento de Pestalozzi refuerza esta concepción sistémica. En *Crítica de la razón práctica*, Kant sostiene que el ser humano debe ser educado para actuar “no conforme a inclinaciones, sino conforme a la ley moral” (2003, p. 36). Esta idea de autonomía racional es central en Pestalozzi, quien ve en la educación una forma de

desarrollar la voluntad moral del niño, no mediante imposición, sino a través del ejemplo, la confianza y la experiencia formativa. La educación no tiene como objetivo solo el saber, sino la construcción del sujeto ético.

Para Klafki (1990) el aporte central de Pestalozzi no está solo en sus métodos, sino en su concepción sistémica de la educación general, una educación que busca el desarrollo armónico del individuo y su capacidad para convivir con los demás. Este carácter sistemático es lo que le otorga a su propuesta una vigencia duradera, adaptable a diferentes contextos históricos y sociales.

En ese orden de ideas, la educación pestalozziana se nombra *sistema* porque integra una filosofía de la formación humana, una teoría educativa coherente con esa filosofía, y una práctica pedagógica que articula medios y fines en función de un ideal ético. No se trata de una suma de técnicas, sino de una arquitectura del sentido orientada a formar sujetos autónomos, solidarios y moralmente responsables.

2.1. ¿Por qué opta un suizo por sistema?

La decisión de Johann Heinrich Pestalozzi de articular su propuesta educativa en términos de *sistema* responde a una concepción específica de la educación como un proceso total, profundamente anclado en el contexto histórico y cultural de su tiempo. A diferencia de enfoques fragmentarios o funcionalistas, Pestalozzi concibe la educación como la formación en términos de la *Bildung* del ser humano, es decir, en su dimensión moral, intelectual, emocional y práctica. La adopción del término sistema por parte del pensador suizo se explica por su intento de construir una pedagogía que no fuera simplemente una técnica, sino una respuesta estructurada, coherente y fundamentada a los desafíos sociales y humanos de la modernidad.

Desde la perspectiva cultural de Jesús Martín-Barbero (2002), esta elección debe entenderse como parte de un proceso de mediación entre los cambios estructurales de la Europa ilustrada y las nuevas formas de comprender al sujeto. Pestalozzi vivió en una época de profundas transformaciones, en la que se destacan el surgimiento del Estado moderno, la descomposición de las estructuras feudales y la consolidación del capitalismo. En este escenario, la educación se convierte en un dispositivo clave para la construcción de sujetos morales, autónomos y capaces de participar en la vida pública.

Por ello, Pestalozzi opta por un sistema en el que se articulen saberes, prácticas y valores, para responder a las nuevas exigencias culturales y políticas (Martín-Barbero, 2002).

El sistema pestalozziano no es una colección de métodos, sino una totalidad orgánica que parte de una concepción antropológica y filosófica del ser humano. Como señala Klafki (1990), Pestalozzi fundamenta su propuesta en una visión integral de la persona como un ser que debe desarrollar armónicamente sus capacidades cognitivas, afectivas y prácticas. Su famosa tríada: cabeza, corazón y mano, sintetiza esta apuesta por una educación que no se limite a transmitir conocimientos, sino que busque la formación de la personalidad moral del individuo.

Desde la hermenéutica de la recepción de Hans Robert Jauss (1977), esta elección de construir un sistema puede entenderse como una estrategia de legitimación y proyección histórica. Pestalozzi no solo quiere enseñar a niños pobres, sino instaurar un nuevo modelo de escuela y de sociedad. Al definir su propuesta como un sistema, ofrece un marco estructurado que puede ser replicado, adaptado y asumido por instituciones, Estados y comunidades pedagógicas. Su obra, como señala Jauss, adquiere sentido en la medida en que es recibida, interpretada y aplicada en distintos horizontes de expectativa. Por ello, su sistema fue adoptado por escuelas reformistas, por movimientos pedagógicos católicos y protestantes, y por gobiernos interesados en establecer una educación pública moderna (Jauss, 1977).

La dimensión estética de Wolfgang Iser (1976) permite comprender cómo este sistema no opera solo como estructura externa, sino como una experiencia educativa vivida. En el marco del sistema pestalozziano, los alumnos no solo memorizan contenidos, sino que participan de una experiencia formativa que configura su percepción, su sensibilidad y su relación con los demás. Como señala Iser, “el efecto de una obra o propuesta no se limita a su forma, sino que se produce en la interacción entre la estructura y el receptor” (1976, pp. 101). En este sentido, el *Sistema Pestalozziano* genera prácticas escolares que forman hábitos de observación, afecto, autocontrol y reflexión moral.

Esta concepción sistémica se encuentra anclada también en la tradición filosófica kantiana, en la que la autonomía moral y la educación racional son inseparables. En

Crítica de la razón práctica, Kant (2003) sostiene que el ser humano debe ser educado no por coacción, sino para actuar conforme a la ley moral, es decir, desde la libertad racional. Pestalozzi recoge esta idea al afirmar que la educación debe acompañar el desarrollo interior del niño, guiándolo hacia la autorregulación moral a través del afecto, la constancia y el ejemplo. Dicho en sus palabras, su objetivo es “desarrollar la fuerza interior del niño” (Pestalozzi, 1885, p. 35), y no imponerle contenidos. De esta manera, la educación es una forma de hacer emerger lo humano en el ser humano, lo cual exige una estructura que abarque el entorno familiar, escolar y comunitario. En *Leonardo y Gertrudis*, Pestalozzi presenta esta visión como una pedagogía encarnada en la vida cotidiana, que transforma no solo al individuo, sino al conjunto de la comunidad (Pestalozzi, 1781).

En conclusión, Pestalozzi opta por el concepto de sistema porque su propuesta busca articular racionalmente los diversos aspectos del desarrollo humano y proyectar una forma de vida ética y socialmente comprometida. Esta opción responde a las condiciones históricas de su tiempo, a la influencia de la filosofía ilustrada y a la necesidad de ofrecer una educación integral que supere la simple instrucción. El *Sistema Pestalozziano* es una respuesta filosófica, cultural y pedagógica a la pregunta de cómo formar seres humanos libres, autónomos y solidarios en el contexto de una sociedad en transformación.

2.2. ¿Cómo aparece el sistema en Pestalozzi?

El sistema en Pestalozzi no aparece como una formulación cerrada o como una técnica pedagógica abstracta. Surge, más bien, como una respuesta articulada a un conjunto de condiciones históricas, sociales y culturales que exigían una nueva forma de entender la educación y de dar forma a la subjetividad moderna. En ese sentido, Pestalozzi no diseña un sistema para ordenar contenidos o gestionar eficientemente la instrucción, sino para responder integralmente a la pregunta sobre cómo formar al ser humano en condiciones de libertad, dignidad y justicia. Su sistema es una arquitectura ético-pedagógica orientada a la transformación del individuo y de la sociedad.

Desde la perspectiva cultural propuesta por Jesús Martín-Barbero (2002), la pedagogía de Pestalozzi debe situarse en el contexto de reconfiguración cultural que

atraviesa Europa en los siglos XVIII y XIX. En este momento, las instituciones tradicionales se debilitan, los vínculos comunitarios se erosionan y emergen nuevas formas de organización social. La educación aparece entonces como un dispositivo cultural que articula saberes, valores y prácticas en un nuevo orden de sentido. Pestalozzi recoge esta necesidad y la traduce en un sistema pedagógico que conecta la vida familiar, la escuela, la comunidad y el trabajo, proponiendo una pedagogía relacional en la que “la formación del sujeto se inscribe en la trama social, no como resultado, sino como condición de posibilidad” (Martín-Barbero, 2002, p. 43).

Ese sistema se construye a partir de una visión antropológica y filosófica profundamente influida por el pensamiento ilustrado y, en particular, por la ética kantiana. Así, el sistema no es una imposición externa, sino una estructura formativa que acompaña el despliegue de la libertad moral. El fin último de la formación es la moralidad del ser humano.

La aparición del sistema en Pestalozzi se expresa de forma concreta en obras como *Leonardo y Gertrudis*, donde se observa cómo la educación debe comenzar en la vida cotidiana, en el hogar, en el afecto materno, y extenderse progresivamente hacia la escuela y la comunidad. Esta progresión es sistemática, no porque siga un orden rígido, sino porque responde a una lógica de desarrollo interno del sujeto. La educación es vista como un proceso que debe formar integralmente el corazón, la cabeza y la mano, en una unidad inseparable de lo moral, lo intelectual y lo práctico (Pestalozzi, 1781).

Desde la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss (1977), el sistema pestalozziano se constituye también en el diálogo con sus intérpretes y con las comunidades que lo recibieron. No es un modelo abstracto que se impone de manera uniforme, sino una estructura flexible que ha sido reinterpretada en diversos contextos históricos. Jauss sostiene que el sentido de una obra no reside únicamente en lo que dice el autor, sino en la forma en que es leída, comprendida y transformada por sus destinatarios (Jauss, 1977). En este sentido, el *Sistema Pestalozziano* ha sido adoptado por escuelas populares, por movimientos religiosos, por educadores reformistas y por proyectos estatales, lo que demuestra su capacidad de adaptación y su apertura interpretativa. Cada una de estas recepciones ha hecho emerger diferentes aspectos del sistema, desde su dimensión afectiva hasta su potencial político.

A su vez, desde la estética de la recepción de Wolfgang Iser (1976), el sistema pestalozziano se revela como una estructura que produce efectos subjetivos profundos. Iser explica que todo texto genera un horizonte de expectativas que se actualiza en la experiencia del lector, aplicado a la pedagogía, esto implica que toda propuesta educativa produce una vivencia concreta que transforma la percepción y la acción del educando (Iser, 1976). En el caso de Pestalozzi, su sistema no solo organiza la enseñanza, sino que moldea la sensibilidad del niño, construye vínculos con el maestro, introduce una lógica de afecto y responsabilidad, y genera formas específicas de relación con el conocimiento. Así, el sistema es vivido como experiencia formativa total: configura no solo lo que se aprende, sino cómo se aprende y qué tipo de sujeto se forma.

Por ello, Pestalozzi no plantea un método particular, sino una forma de organización del mundo educativo que permita integrar teoría y práctica, saber y vida, individuo y comunidad. Como señala Klafki (1990), en Pestalozzi se produce una superación del dualismo entre técnica y formación, dando lugar a una pedagogía que es al mismo tiempo estructura, experiencia y orientación moral.

El sistema es una construcción histórica y cultural, como una propuesta ética y filosófica, y como una experiencia pedagógica concreta que transforma a los sujetos. Su sistematicidad no reside en la uniformidad de los métodos, sino en la coherencia de una visión integral del ser humano. La educación se convierte así en un proceso total que articula razón, afecto y acción, que proyecta la formación del sujeto como condición de posibilidad para una vida justa, autónoma y solidaria.

Pestalozzi elabora su plan educativo en medio de las condiciones desarrolladas en el primer capítulo de este trabajo. De ahí que señale que: “Yo no podía ocultarme que la enseñanza de la escuela, tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad” (Pestalozzi, 1801, p.56). Como se puede ver, el educador considera que no solamente debe ocuparse de todos los menores, incluyendo los más pobres, sino que, la educación, para ser relevante, debe ocuparse de todas las dimensiones del ser humano, para poner en armonía todos los principios de enseñanza con la marcha de la naturaleza del niño.

Para Pestalozzi el aprendizaje empieza en la cabeza, en la medida en que la percepción del objeto produce ideas, no como ocurrencias, sino como las interpretaciones inmediatas por

las que la mente entiende la realidad. Luego pasa a las manos, a la manipulación del objeto, lo que constituye el enfoque práctico, aprender haciendo, no manoseando. Es decir, que debe hacerse algo de relevancia académica con cada objeto. Por eso considera importante que se proyecten salidas fuera del aula, pues son escenarios para aprender en la acción. El tercer elemento involucrado en el conocimiento es el corazón, pues nadie ama lo que no conoce, principio que también debe operar en la vía contraria en la medida en que se conoce, se ama (Pestalozzi, 1826), quizás los conceptos utilitarios y superficiales del amor, no permitan entender la trascendencia del afecto en las labores de conocimiento. No se trata de amar a los estudiantes, se trata de amar el conocimiento, el proceso de producción y el producto. Según Pestalozzi, el amor por el conocimiento es compasión, es justicia social, en el maestro y se traduce en el niño en seguridad emocional.

2.3. Principios fundamentales del *Sistema Pestalozziano*

El *Sistema Pestalozzino*, está fundamentado en 12 principios que permite que Autores como Jullien (1932), Escobar (1985) y Villalpando (1981) realicen un cuadro analítico del *Sistema Pestalozziano*, coincidiendo en los 12 principios que lo fundamentan: religioso, moral y lógico, orgánico y completo, libre y natural, armónico, positivo, intuitivo, progresivo, encadenado, combinado, analítico, práctico. Estos principios serán profundizados a luz de la obra de Pestalozzi *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1801)*.

2.3.1. Religión

La educación debe de ser esencialmente religiosa, es decir, debe producir en todos sus actos la presencia Divina, enseñándole al niño a respetarse a sí mismo y a los otros semejantes. La vida y la naturaleza, flota a través de nuestro ser y Dios el Creador no quiere que se pierda de nosotros la santidad, sino que todos los hijos de los hombres lleguen al conocimiento de la verdad y la justicia (Pestalozzi, 1801).

Para Pestalozzi, la educación religiosa es un aspecto importante pero distinto de la educación moral. Sin embargo, su enfoque difiere del de las tradiciones religiosas dogmáticas y confesionales. Para él, la religiosidad se fundamenta en el amor, el estímulo y la aspiración hacia el perfeccionamiento personal, en lugar de la sumisión a leyes o dogmas religiosos específicos. Considera que la religiosidad es experiencia personal y de conexión con el amor

divino, más que una materia enseñable de manera convencional. La educación religiosa no se adquiere mediante la instrucción formal, sino que surge naturalmente a partir del amor materno y el cuidado maternal. Desde esta base amorosa, la educación religiosa se desarrolla hacia la creencia y el amor cristianos. Es decir, la relación amorosa y protectora entre madre e hijo proporciona el fundamento sobre el cual se construye la comprensión y la práctica de la fe cristiana. En otras palabras, la educación religiosa se centra en el cultivo del amor y la conexión con lo divino, más que en la enseñanza de dogmas religiosos específicos.

2.3.2. Moral y lógica

La educación habla siempre al corazón y a la razón. Pestalozzi dedicó una atención particular a la educación moral y emocional de los niños, reconociendo la importancia de formar no solo mentes educadas, sino también corazones compasivos y éticos. Para Pestalozzi, la educación moral ocupa el lugar más alto y sagrado en la naturaleza humana, pues considera que toda educación intelectual carece de verdadero valor si no está impregnada por ella (Luzuriaga, 1931). La educación moral no se reduce a la mera instrucción sobre cuestiones morales o a la adquisición de conocimientos éticos, sino que implica la creación de estados internos del espíritu que sean íntegros, escrupulosos y morales, así como las correspondientes actuaciones de acuerdo con estos estados.

La educación moral no se limita a ser enseñada, sino que debe ser experimentada y vivida en la vida cotidiana. Ello quiere decir que, es a través de las experiencias de la vida que se aprenden las lecciones morales más importantes. Por esta razón, Pestalozzi expresó en varias ocasiones su creencia de que “la vida educa”. Por lo tanto, el propósito último de la educación moral es el perfeccionamiento interior, el ennoblecimiento del individuo y la consecución de la autonomía moral, es decir, la capacidad de actuar de manera autónoma y ética, guiado por principios morales sólidos y arraigados en el propio ser.

En cuanto a la lógica, Pestalozzi la concibe como la organización general del espíritu humano, mediante la cual la inteligencia unifica las impresiones sensoriales que recibe de la naturaleza, reduciéndolas a conceptos claros. La educación intelectual, también llamada instrucción, tiene como objetivo principal concentrar y acercar aquello que la naturaleza presenta de manera dispersa y distante. En otras palabras, es un proceso de selección que transforma las representaciones confusas en conceptos definidos y comprensibles. Por tanto,

la educación intelectual busca clarificar y sistematizar el conocimiento, permitiendo al individuo comprender el mundo que lo rodea de manera más precisa y profunda.

2.3.3. Orgánica y completa

El hombre no es considerado una máquina, de la misma forma que el conocimiento no es mecánico, ni superficial. El papel de la educación es formar al hombre, es decir, desarrollar de sus capacidades. Pestalozzi sostiene que el hombre, entregado simplemente al arbitrio de la naturaleza física, estaría limitado a ser solo un ser animal. Para alcanzar la verdadera naturaleza humana, necesita ser cultivado y educado. En este sentido, coincide con la idea de Kant (2003) de que el hombre solo por el arte (educación) llega a ser hombre. Sin embargo, definir qué significa exactamente la educación para Pestalozzi no es una tarea sencilla, ya que no suele ofrecer definiciones convencionales en sus escritos pedagógicos (Luzuriaga, 1962). No obstante, en ocasiones, Pestalozzi deja en claro sus ideas al respecto.

En *La velada de un solitario* (1780), por ejemplo, expresa que el propósito general de la educación de los seres humanos, incluso los más humildes, es elevar las fuerzas internas de la naturaleza humana hacia la sabiduría pura de la humanidad. Si reemplazamos “sabiduría humana” por “cultura”, obtenemos una definición completa: la educación busca elevar al hombre hacia la cultura y desarrollar sus capacidades para participar en ella. Pestalozzi corrobora esta interpretación al decir que el objetivo de la educación elemental es el de toda la cultura humana. En resumen, para Pestalozzi, la educación tiene como fin primordial elevar al individuo hacia la cultura, permitiendo el desarrollo completo de sus potencialidades en armonía con los ideales de la humanidad (Luzuriaga, 1962).

Pestalozzi enfatiza que la educación debe partir de la situación real y las circunstancias inmediatas del individuo, es decir, del hombre mismo. Por lo tanto, es fundamental cultivar el aspecto particular y diferencial de la vida humana, aspecto que alcanza su máxima expresión en la formación profesional. Pestalozzi otorgó gran importancia a la formación profesional, especialmente en su primera etapa, tanto en sus instituciones como en sus obras. En *Leonardo y Gertrudis* (1781), por ejemplo, aboga por una formación profesional del hombre que sea general y adecuada para su clase social, y sostiene que esta debe ser adquirida a través de la educación (Luzuriaga, 1962).

Sin embargo, también advierte que, por crucial que resulte la educación profesional, debe estar subordinada a la educación general humana. Como menciona en *La velada de un solitario*, el ejercicio, la aplicación y el uso de las fuerzas individuales en las situaciones y circunstancias particulares de la humanidad, constituyen la educación profesional y de clase, que siempre debe estar subordinada al objetivo general de la educación humana. Por lo anterior, Pestalozzi sostiene que, si bien la educación profesional es importante, su propósito último debe ser contribuir al desarrollo integral del individuo dentro del marco de la educación general humana (Luzuriaga, 1962).

2.3.4. Libre y natural

La educación debe ser libre y natural, permitiendo que el niño se desarrolle en libertad, de modo que pueda descubrir su verdadera naturaleza a través del despliegue espontáneo de sus capacidades. En este sentido, la educación ha de respetar el orden indicado por la naturaleza, en lugar de imponerse de forma obligatoria y autoritaria. El niño aprende de forma natural y según Pestalozzi (1801) el desarrollo del hombre se puede comparar con las leyes de la naturaleza física, por ejemplo, para formar el árbol, la naturaleza comienza por hacer salir de la semilla un germen, luego, desarrolla los primeros elementos del tronco, después, los de las ramas principales y, por último, la ramilla de la cual cuelga el follaje. La educación del hombre está sometida al desarrollo de las mismas leyes: primero, el niño debe poseer completamente lo simple, antes de avanzar a algo más complicado; segundo, no se debe dar a las cosas una importancia mayor a la que tienen; tercero, considera cada etapa del proceso como absolutamente necesaria; y por último, el resultado de estas leyes son la libertad y la independencia, así como de la flor del botón perfectamente formado, y de esta, el fruto maduro y completo en todas sus partes, que cae del árbol de manera independiente y libre.

2.3.5. Armónica

La educación debe ser armónica en todas sus partes, es decir armonizar el desarrollo del niño (facultades naturales) con la adquisición de nuevos conocimientos. La concepción pedagógica de Pestalozzi se fundamenta en la noción de naturaleza, o más específicamente, en la idea de naturalidad. La educación elemental debe concentrarse en el cultivo de las

disposiciones y fuerzas inherentes a la especie humana de manera natural y conforme a las diferentes etapas del desarrollo humano. Sin embargo, es importante destacar que, cuando Pestalozzi habla de naturaleza, no se refiere únicamente al entorno físico o al mundo natural en sí mismo, como lo hacía Rousseau al idealizar la vida primitiva original. Para Pestalozzi, la naturaleza tiene una dimensión más amplia y profunda: se refiere al espíritu humano, al potencial creativo del ser humano para descubrir la verdad y desarrollar la cultura (Luzuriaga, 1931).

En *El canto del cisne* (1826) y *La velada de un solitario* (1780), Pestalozzi expresa la idea de naturaleza humana como la fuente de la verdad y de la cultura. Para él, la verdad es creada por lo más íntimo de nuestro ser, y esta verdad humana, a su vez, se convierte en un camino que la naturaleza revela. En otras palabras, Pestalozzi sostiene que la verdad y la cultura no son entidades externas a la humanidad, sino que emergen de la esencia misma del ser humano. Por lo tanto, la educación debe estar en sintonía con la naturaleza humana, permitiendo que las fuerzas internas de cada individuo se desarrollen de manera armoniosa y auténtica. En última instancia, Pestalozzi concibe la educación como un proceso que guía a los individuos hacia el descubrimiento y la realización de su verdad interior, en consonancia con los principios fundamentales de la naturaleza humana (Luzuriaga, 1962).

2.3.6. Positiva

La educación debe ser positiva, su misión es cultivar la naturaleza interior del hombre que le permita desenvolverse por sí mismo. A diferencia de Rousseau, pensador que incluyó en las ideas de Pestalozzi, para quien la educación negativa...

2.3.7. Intuición

El Sistema Pestalozziano está fundamentado principalmente en la intuición. Definida por Escobar (1975) y Villalpando (1981), como la facultad de ver mentalmente lo que no puede percibirse por medio de los sentidos. La intuición permite el desarrollo intelectual de los niños, el conocimiento más exacto posible de forma natural, de tal manera que “los conocimientos pasan de la confusión a la precisión, de la precisión a la claridad y de la claridad a la lucidez” (Pestalozzi, 1801, p.66). Así, el conocimiento depende de la proximidad o lejanía de los objetos que percibimos por medio de los cinco sentidos. Según Pestalozzi

(1801), el ser humano, en lo físico, no es otra cosa que los cinco sentidos, y le resulta más fácil comprender aquello que forma parte de sí mismo que lo que está fuera de él. Todo lo que el niño percibe de sí mismo constituye una intuición precisa, mientras que lo que percibe del mundo exterior es una intuición confusa.

Pestalozzi realiza una clasificación sistemática del conocimiento, al establecer que el origen del conocimiento se encuentra en el número, ¿cuántos objetos hay a su vista y de cuantas clases?; la forma, ¿qué apariencia tienen ellos?, ¿cuál es su forma?, ¿cuáles son sus contornos?; y la palabra, ¿cómo se llaman?, ¿cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido?, ¿por una palabra?, donde la memoria se apropia por medio del lenguaje. Por tanto, el *Sistema Pestalozziano* se apoya en estos tres puntos elementales de enseñanza.

Pestalozzi sostiene que el medio esencial de la educación intelectual es la intuición. Sin embargo, no se refiere simplemente a una visión pasiva de los objetos o a la contemplación de las cosas, sino más bien a una actividad del espíritu humano mediante la cual se crean los propios objetos (Luzuriaga, 1962). En este sentido, la intuición implica la capacidad de relacionar y unir las formas de nuestro pensamiento con sus contenidos, ya sean materiales o ideales. Es el conocimiento mismo en acción o realización.

2.3.8. Gradual y progresivo

La enseñanza tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades naturales del niño, las cuales, deben ser graduales, sin omitir nada de lo que el niño está en capacidad de aprender. Por eso, no se debe saturar al niño con estudios que no es capaz de procesar y comprender. En palabras de Pestalozzi (1801), “la enseñanza busca las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas” (Pestalozzi, 1801, p.18). Por tanto, el *Sistema de Pestalozzi*, define que las enseñanzas deben ser graduales de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre el niño, ubicando el aprendizaje de forma lineal, progresiva y acumulativa ya que todo conocimiento sirve como base para construir otro conocimiento, principalmente en las nociones elementales (el lenguaje, las formas y los números). Este principio permite organizar el Sistema desde dos perspectivas. Primero, la forma como se deben organizar los grupos, dividiéndolos, de acuerdo a las edades de los niños. Segundo, como el medio con el cual se deben elaborar los libros de escuela de acuerdo a la naturaleza y las necesidades de los niños según su nivel de desarrollo.

2.3.9. Encadenamiento

Este principio se entiende cómo articularse con la vida. La educación debe enlazarse, integrarse en todas sus partes, para que sea continua. En otras palabras, Pestalozzi aboga por una educación que no se enfoque únicamente en aspectos específicos como el intelecto o las habilidades técnicas, sino que busque el desarrollo integral del individuo, abarcando tanto sus aspectos emocionales, físicos, morales como intelectuales. La educación, en su concepción, debe cultivar todas las dimensiones del ser humano, permitiendo así un crecimiento armonioso y completo de la persona.

Para el pedagogo suizo las capacidades humanas se manifiestan a través de la triple actividad de la “cabeza, corazón y manos”, es decir, en la vida intelectual, moral y técnica o artística, respectivamente. Cada una de estas dimensiones requiere un tipo específico de cultivo o educación (Luzuriaga, 1962).

2.3.10. Combinación

Es la combinación de la educación doméstica y pública. Inspira y nutre simultáneamente el espíritu de la familia y el espíritu de la sociedad.

2.3.11. Analítica

Pestalozzi distingue tres etapas en el desarrollo humano, cada una correspondiente a diferentes ámbitos de la vida social y con su propia forma de educación asociada. Estas etapas son la familia, el estado y la vida moral libre (Luzuriaga,1962). La primera etapa es la educación familiar, que se lleva a cabo en el seno del hogar y es el punto de partida del proceso educativo. Pestalozzi destaca la importancia fundamental de la educación doméstica, ya que es la más cercana al individuo y sienta las bases para todo el proceso educativo posterior. Afirma que el hogar paterno es el cimiento de toda educación natural y pura de la humanidad, reconociendo así el papel primordial de la familia en la formación de los individuos.

La segunda etapa corresponde a la educación social y del Estado (Luzuriaga,1962), representada principalmente por la institución escolar en su sentido más amplio, que abarca desde la educación primaria hasta la universitaria. El propósito de esta etapa es preparar a los

individuos para alcanzar la autodeterminación o autonomía moral. La educación proporcionada por la escuela se centra en desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para que los individuos puedan participar activamente en la sociedad y ejercer su autonomía moral.

Finalmente, la tercera etapa es la vida moral libre, que marca la vida adulta del individuo (Luzuriaga, 1931). En esta etapa, el individuo debe ser capaz de tomar decisiones éticas y actuar de acuerdo con sus propios principios morales, ejerciendo así su libertad personal de manera responsable. Esta etapa representa el punto culminante del proceso educativo, donde los individuos deben aplicar los valores y conocimientos adquiridos durante su educación familiar y social para vivir de manera autónoma y ética. Para Pestalozzi, la educación debe ocuparse de la totalidad del ser humano, afectando todas sus dimensiones; esto es, no limitarse a una o varias de sus manifestaciones (Luzuriaga, 1962). Esta idea de la educación integral y total es recurrente en sus escritos. Pestalozzi sostiene que el objetivo de la educación es dirigirse hacia el hombre en su totalidad, incluyendo sus sentimientos, fuerzas internas y su ser mismo. Considera que la verdadera educación es aquella que conduce naturalmente hacia la totalidad, procurando la complementación de todas las capacidades humanas.

2.3.12. Práctica

La educación debe ser esencialmente práctica, fundamentada en la experiencia, utilizando los medios, todo aquello que rodea al niño y las circunstancias de la vida. Todo cuanto rodea al niño es un motivo para conducirlo a obrar, contribuyendo así al desarrollo de sus facultades.

En sus primeras instituciones educativas, Pestalozzi implementó un enfoque en el que los niños trabajaban mientras aprendían, o más precisamente, aprendían a través del trabajo y la acción. Según él, los conocimientos desligados de las actividades prácticas son perjudiciales y representan un obstáculo para el progreso. Para Pestalozzi, es esencial que los niños no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas mediante la acción.

Pestalozzi equipara estas habilidades prácticas con una especie de gimnasia para la mente y el cuerpo. Así como la preparación elemental para comprender conceptos como la forma y el número requiere un ejercicio intelectual específico, la adquisición de habilidades manuales y prácticas también requiere un entrenamiento físico adecuado. Estas habilidades prácticas son consideradas por Pestalozzi como “destrezas”, y las equipara con los elementos fundamentales de la educación técnico-artística, como el número, la forma y la palabra lo son para la educación elemental. De esta manera, aboga por una educación integral que abarque tanto la adquisición de conocimientos teóricos como el desarrollo de habilidades prácticas.

2.4. Explicación del Sistema Pestalozziano

El Sistema Pestalozziano

2.4.1. Maestro

Dentro del proceso educativo, Pestalozzi identifica que es fundamental el maestro. El cual no debe ser una figura autoritaria que impusiera conocimientos, sino que debía actuar como guía y facilitador del aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de cada alumno.

2.4.2. Plan de estudios:

Como lo expresamos anteriormente, el *Sistema Pestalozziano* se encuentra fundamentado en la intuición, que establece el origen del conocimiento desde tres elementos: el lenguaje, la forma y el número.

Tabla 3. El plan de estudios del *Sistema Pestalozziano*

EL LENGUAJE			
El ABC de los sonidos			
Primer elemento de la intuición			
Pestalozzi dice que en los primeros años no se debe razonar con los niños, sino que se debe grabar en su memoria una gran cantidad de palabras, para que ellos aprenden a colocarlas en su entorno. Explica de manera sencilla los objetos materiales y les enseña a describir lo que les rodea a partir de los conocimientos que ellos ya traen.			
Medios de enseñanza	Objetivo	Medios empleados	Metodología
Fonología Estudio de los sonidos	Que el niño conozca los sonidos en	<i>Libro de las madres.</i>	La madre debe recitar diariamente los sonidos del abecedario en presencia del niño que no sabe hablar, por

	todo su conjunto, y lo más temprano posible. (sonidos hablados)	Libro <i>Dirección para enseñar a deletrear y leer.</i>	ejemplo, ba ba ba, ca ca ca, da da da; lo cual excita su atención y les hace adquirir conciencia de los sonidos. En la escuela se acostumbran a los niños a pronunciar todos juntos al mismo tiempo. Cuando el niño empieza a pronunciar, debe ser habituado por la madre o por la escuela a repetir varias veces al día algunas de las series de sonidos que se encuentran en el abecedario. Las letras del abecedario, cada una separada de la otra, deben ser pegadas en un cartón y mostradas al niño una después de la otra. Las vocales se colocan de color rojo para diferenciarlas de las consonantes. Por último, se divide la palabra en sílabas, se hace contar las sílabas y luego pronunciar y deletrear cada una, en orden o fuera de él designándola por su número.
Lexicología Estudio de las palabras	Enseñar y hacerles familiares los nombres de los objetos a los niños.		La madre o maestro presenta a los niños series de nombres de los objetos más importantes de todos los ramos del dominio de la naturaleza: geografía, historia, fisiología (estudio de la naturaleza) y historia natural. Estas series de palabras son puestas en manos del niño, simplemente como ejercicios de lectura, inmediatamente después de haber terminado su abecedario.
Gramática Estudio del lenguaje	Expresar todas las cualidades que los sentidos hacen descubrir en las cosas de la naturaleza.	<i>Libro de las madres.</i>	Para los objetos que no son conocidos directamente por los cinco sentidos, sino por la intervención de las cualidades de comparar, imaginar y abstraer. 1. Se colocan los sustantivos que se reconocen por los cinco sentidos, y se coloca al lado de ellos los adjetivos que expresan los caracteres notables, por ejemplo: <i>Carroña:</i> muerta, fétida <i>Campo:</i> arenoso, gredoso, sembrado, abonado, fértil, productivo, improductivo. <i>Tarde:</i> tranquila, serena, fresca, lluviosa. 2. Se emplea el procedimiento inverso, primero se colocan los adjetivos que expresan cualidades notables de los objetos, y al lado, los sustantivos que cumplen con esas cualidades, por ejemplo: <i>Redondo:</i> globo, sombrero, luna, sol... <i>Liviano:</i> pluma, plumón, aire... <i>Pesado:</i> plomo, oro... Nota: estos ejemplos salen de la reflexión del niño, preguntándoles: ¿qué conoces que sea así?, ¿qué conoces que no sea así? 3. Cuando el niño conoce los objetos del mundo exterior, se dividen esos objetos en cuatro rúbricas principales: geografía, historia, fisiología (estudio de la naturaleza) e historia natural. Geografía: ¿qué nos enseña la lengua sobre el hombre considerado como un <i>ser puramente físico o material</i> y perteneciente al reino animal? Historia: ¿qué nos dice el lenguaje del hombre en cuanto éste tiende a elevarse a la

independencia material por medio del *estado social*?

Fisiología: ¿qué nos dice el lenguaje del hombre considerado como un *ser racional* y que tiende a elevarse a la independencia interna o a su propio perfeccionamiento?

Historia natural: ¿cómo clasifica el arte esos objetos según sus caracteres distintivos más próximos?

Nota: cada una de estas rúbricas igualmente se divide en subdivisiones, por ejemplo: una de las subdivisiones de Europa es la Alemania. Se comenzará por hacer que el niño aprenda la división general de la Alemania en diez distritos; después, las ciudades de Alemania.

LA FORMA

El ABC de la intuición

Segundo elemento de la intuición

“Admitido el principio de que la intuición es el fundamento de todos los conocimientos, se sigue incontestablemente que: la *exactitud de la intuición* es el verdadero fundamento de la exactitud del juicio” (Pestalozzi, 1801, p.92)

Medios de enseñanza	Objetivo	Medios empleados	Metodología
<i>El arte de medir</i>	Medir exactamente todos los objetos que se presentan a la vista del niño.	Libro <i>ABC de la intuición</i> .	<p>La aptitud para medir se desarrolla de forma natural y espontanea en el niño.</p> <ol style="list-style-type: none"> Hacer que el niño aprenda a conocer y a determinar las relaciones de las formas de medida: <ul style="list-style-type: none"> Se exponen a la vista de todos los niños las características de la línea recta y sus diversas posiciones. Denominando a la línea recta como: horizontal, vertical y oblicua. Se les indican a los niños las líneas paralelas por su posición: paralelas horizontales, verticales u oblicuas. Se les enseña a los niños los nombres de los principales ángulos: rectos, agudos y obtusos. Se les da a conocer a los niños los elementos de todas las formas primitivas: cuadrado, el círculo, rectángulo, ovalo. Hacer que el niño pueda aplicar y utilizar las formas de medida por sí solo: <ul style="list-style-type: none"> Se les enseña a los niños a utilizar las formas como instrumentos de medida. Hacer que el niño copie la forma misma del objeto.
<i>El arte del dibujo</i>	Representar y reproducir la observación de un objeto	Lápiz. Pizarra de mano. Pluma. Papel.	<p>Dibujar es determinar por medio de líneas una forma cuya extensión y contenido han sido determinadas exactamente por una medición perfecta. La inclinación al dibujo se desarrolla de forma natural y espontanea en el niño.</p> <p>Cuando el niño puede dibujar la línea horizontal, se le presentan figuras cuyos contornos no sean otra cosa que la aplicación de la línea horizontal. Después, se pasa a la línea vertical.</p>
<i>El arte de escribir</i>		Lápiz. Pizarra de mano.	<p>El arte de escribir no debe iniciar hasta que los niños no hayan terminado los ejercicios sobre las medidas de las líneas y los de dibujo, porque la escritura es una especie de</p>

Pluma.	dibujo lineal, porque si el niño aprende a escribir primero que, a dibujar, echa a perder la mano para el dibujo.
Papel.	La escritura, como el dibujo se debe ensayar primero con lápiz en la pizarra, antes del empleo de la pluma y el papel.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siguiendo la estructura propuesta por Pestalozzi, en esta etapa el niño ya tiene conocimientos gramaticales inculcados y sabe el abecedario y el libro de lectura de memoria. 2. El niño realiza ejercicios de escritura de las palabras trabajadas en las rúbricas (geografía, historia, fisiología e historia natural) y de indicaciones particulares de las subdivisiones de cada rubrica. 3. El niño realiza ejercicios de escritura de las nociones claras, ejercitándose en la construcción de frases explicativas que le hacen conocer los principales sustantivos, verbos y adjetivos.

EL NÚMERO

Tercer elemento de la intuición

“El sonido y la forma llevan a menudo y de diversas maneras en sí mismo el germen del error y de la ilusión. El número, nunca; sólo él conduce a resultados infalibles, y si el arte de medir reclama para sí el mismo derecho, no puede pretenderlo sino únicamente porque el cálculo le presta su apoyo y por su unión con él, es decir, él es infalible porque calcula” (Pestalozzi, 1801, p.104)

Medios de enseñanza	Objetivo	Medios empleados	Metodología
Aritmética	Presentar el cálculo a la vista de los niños como el resultado más claro de las leyes naturales.	Libro de las madres.	<p>La aritmética trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. <i>Uno y uno son dos, y uno de dos resta uno.</i> Del mismo modo con cada número.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el libro de las madres, se presentan tablas que contienen una serie de objetos que ponen a la vista del niño, en intuiciones precisas, la noción del uno, dos, tres, ... diez. 2. Los niños encuentran esas mismas relaciones contando con los dedos y con objetos como piedritas 3. Luego que el niño conoce la forma simple y elemental de la adición, de la multiplicación y de la división, conoce también la sustracción.

Tabla de elaboración propia, Fuente: Pestalozzi (1801)

2.4.3. Medios

El Sistema Pestalozziano considera que todo lo que hay alrededor de los niños, son los medios con los que se puede desarrollar su sistema educativo, incluso las vivencias diarias, las figuras de la madre y del maestro. Sin embargo, durante el desarrollo de sus obras relaciona medios específicos que son fundamentales.

Libros de intuición para la primera infancia: estos deben estar en concordancia con el principio ocho *graduales y progresivo*. Pestalozzi dice que es necesario tener libros de intuición para la primera infancia, los cuales deben ser seguros y precisos, que sean familiares para los niños, de modo que conduzcan al conocimiento de los nombres y las palabras. La impresión estable de los nombres hace que los niños no olviden el objeto y que aprendan cada día los nombres de infinidad de objetos (Pestalozzi, 1801). Estos libros deben ser lo suficientemente sencillos como para que cualquier madre, con un grado mínimo de instrucción, pueda comprenderlos y utilizarlos para enseñar a sus hijos, facilitando así el aprendizaje del lenguaje y la lectura. Para Pestalozzi, un libro de estudio es verdaderamente bueno cuando puede ser empleado tanto por una madre sin formación pedagógica como por un maestro instruido en la escuela.

Libro de las madres (1803): es uno de los textos elaborados por Pestalozzi, con el propósito de que las madres enseñen a sus hijos a observar y hablar. En el libro Pestalozzi elabora unas tablas intuitivas, en donde aparecen las palabras que la madre debe repetirle al niño sobre cada uno de los objetos que les muestra. El texto está elaborado por medio de grabados iluminados en donde se desarrollan los primeros elementos del número y de la forma, así como todas las propiedades esenciales que se pueden extraer de los objetos a través de los cinco sentidos. Con ello, se busca que el niño conozca muchos nombres, como medio para preparar el camino para el aprendizaje de la lectura. Este libro pretende instalar en la cabeza del niño, el nombre de muchos objetos, antes de que él pueda pronunciar siquiera una sílaba. El libro está elaborado de tal manera que la madre más inexperienced pueda realizar los ejercicios con su hijo.

Dirección para enseñar a deletrear y a leer (1803): este libro parte del aprendizaje de las vocales y, de manera gradual, introduce las consonantes –desde la *b* hasta la *z*– colocándolas antes y después de las vocales para formar sílabas de forma sencilla. Este enfoque facilita visiblemente la pronunciación y la lectura, poniendo en práctica el aprendizaje progresivo para los niños. En palabras de Pestalozzi (1801), las ventajas de este libro son tres: primero, retiene a los niños en los ejercicios de deletreo de sílabas aisladas; segundo, hace agradable a los niños la repetición y permite grabar los sonidos hasta hacerlos inolvidables en el alma de los niños; y por último, conduce a los niños con gran rapidez a pronunciar cada nueva palabra formada con la agregación de consonantes aisladas de otras

palabras que ellos han aprendido, lo que más tarde les facilita a los niños el escribir correctamente (Pestalozzi, 1801, p.72).

El ABC de la intuición (1803): consiste en una división del cuadrado en partes iguales que constituyen formas determinadas de medidas, y exige un conocimiento exacto del elemento primitivo del cuadrado, la línea recta en su posición horizontal y vertical.

Pizarra de mano y lápiz: busca que los niños dibujen a voluntad o tracen letras (Pestalozzi, 1801).

Delgadas hojas de cuero transparente: en ellas estaban grabadas líneas y letras, que servían de modelo para que los niños las ubicaran sobre las figuras que dibujaban, así como para realizar ejercicios de comparación, gracias a la transparencia de la hoja (Pestalozzi, 1801).

En definitiva, Pestalozzi concibió su sistema como un medio para empoderar a los niños, dotándolos de las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en la vida social y contribuir al desarrollo de su potencial como seres humanos. Su enfoque centrado en el respeto a la individualidad, la confianza en sus capacidades y la integración de la educación teórica con la práctica ha dejado una huella duradera en la educación moderna.

En general, la educación es un proceso continuo, que se lleva a cabo desde el nacimiento. La primera educación, la inicial, es provista por la madre. Es una labor que no corresponde al Estado ni al sistema educativo, es la misma educación familiar.

3. Conclusiones del capítulo

Objetivo del capítulo Presentar los elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi.

Lancaster y Pestalozzi con sus planes educativos revolucionaron la educación del mundo. El Método Lancasteriano se expande por: Inglaterra, Estados Unidos, México, Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Argentina. Y el Sistema Pestalozziano por: Suiza, Alemania, España, Estados Unidos, Colombia, México, Argentina. El Método de Lancaster fue reconocido por el sistema de enseñanza mutua liderada por monitores, rompiendo el paradigma de que sólo los profesores podían dar clases. Los monitores, alumnos avanzados, se convirtieron en figuras centrales para la transmisión del contenido curricular. Esto dio lugar a una estructura piramidal en la que los docentes estaban en la cima, los estudiantes en la base y los monitores en un punto intermedio. Se recomendaba un máximo de diez alumnos

por monitor, pero, en la escuela se daban numerosas clases de manera simultánea, de manera que un solo maestro podía atender hasta 1000 estudiantes. El método también incorporó un enfoque utilitario con un sistema de recompensas y castigos basados en la conducta de los estudiantes. El plan de estudios se mantuvo enfocado en aspectos clave como orden, lectura, escritura, y las cuatro operaciones aritméticas básicas; cada materia tenía un programa detallado, dividido en ocho niveles jerárquicos relacionados con el conocimiento de los estudiantes. El método se enfocaba en la memorización y repetición bajo una vigilancia continua. La estructura del método es meritocrática, donde los estudiantes avanzan en filas jerárquicas dentro del aula, con la posibilidad de ascender al rol de monitor si demuestran su capacidad.

Pestalozzi fundamentó su sistema educativo en principios arraigados en la vida y la experiencia cotidiana. Sostenía que los educadores debían buscar lecciones en el entorno y enfocarse en las cualidades esenciales e invariables de las cosas, más allá de sus características superficiales y cambiantes. Su sistema educativo se refleja en obras como *La velada de un solitario* (1780) y *Leonardo y Gertrudis* (1781), que transmiten enseñanzas morales y éticas de manera accesible y persuasiva, reafirmando la importancia de que la educación proviene del ámbito familiar, a partir del ejemplo y el trabajo conjunto. En la obra *el Canto del Cisne* (1826) Pestalozzi sostiene que naturaleza humana se desarrolla en tres dimensiones: Cabeza, corazón y mano. La cabeza, simboliza el desarrollo intelectual; el corazón, que reenvía a un centro del que brotan la libertad del sujeto, el sentido del otro y el impulso hacia Dios; la mano, que tiene en cuenta la preocupación por el cuerpo y la capacidad técnica del hombre para transformar las cosas. Pestalozzi, en su plan educativo, va más allá de la mera acumulación de conocimientos teóricos. Él enfatiza la importancia de desarrollar habilidades prácticas que los estudiantes puedan aplicar en la vida cotidiana. Esto implica enseñar teorías abstractas y proporcionar oportunidades para la práctica activa y la aplicación concreta de lo aprendido. Se busca formar individuos intelectualmente competentes, prácticamente hábiles y capaces de enfrentar los desafíos del mundo real.

Lancaster y Pestalozzi tenían claro su Método y Sistema por la manera que lo nombran y lo ejecutan, por las tradiciones en que se insertan, la pregunta es ¿Quiénes lo leyeron tenían esa claridad de esas tradiciones? para no traicionar el espíritu de esas obras.

Capítulo 3. La recepción de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en fundamentación educativa de la nueva república de Colombia

La fundamentación de la educación de la Nueva República de Colombia se desarrolló en un contexto de profundas transformaciones políticas, sociales y culturales, que incluían la constitución de un orden republicano que se enfrentaba a las estructuras coloniales predominantes hasta entonces. La educación fue concebida como un mecanismo trascendental para el avance de la nueva ciudadanía, convirtiéndose en una prioridad para los dirigentes republicanos, ya que vieron en la educación pública tanto la forma de inculcar

valores cívicos y ejercer disciplina social sobre la población, como el medio para garantizar la estabilidad de su naciente proyecto republicano.

La Nueva República se enfrentó a limitantes materiales y a la escasez de personal capacitado. Además, las diferencias sociales y la oposición ideológica entre las clases liberales y conservadoras dificultaban la implementación de una política educativa uniforme y coherente. En este contexto de vulnerabilidad institucional y expectativas de modernización, los planes educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi ofrecían una opción viable. A pesar de las diferencias filosóficas, ambos planes revelaban un pragmatismo ajustado a las demandas concretas del momento.

El objetivo de este capítulo es explicar la relación entre el pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi con los planes educativos adoptados en la Nueva República de Colombia entre 1819 y 1887, así como la forma en que estos fueron recepcionados en el marco político, económico y cultural en el que se encontraban. Para ello, se adopta un análisis crítico de las fuentes normativas, los manuales oficiales de los dos autores y los discursos educativos de la época, mostrando que la relación entre la cobertura, la formación moral y la consolidación del Estado republicano no fue armónica; por el contrario, hubo tensiones y negociaciones que constantemente mostraron las limitaciones estructurales del proyecto republicano y la vocación civilizadora de la nación.

La metodología empleada en este capítulo se fundamentó en la recepción, entendida como un instrumento analítico que permitió explorar cómo los pensamientos educativos extranjeros fueron adaptados, reinterpretados y resignificados en el contexto específico de la Nueva República de Colombia. De esta manera, se busca superar las visiones simplistas que muestran la implementación de los modelos europeos, como un proceso de importación que no toma en cuenta el contexto. En realidad, lo que se evidencia es un proceso de selección, ajuste y resistencia como condición de su implementación. Para ello, se trabajó con fuentes primarias, como el *Decreto 1 de 1826*, el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*, la *Ley 2 de agosto de 1821* y los *Manuales del siglo XIX*, *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826), *Manual de lecciones sobre los objetos* (1872), *Manual de enseñanza objetiva* (1861) y el *manual de principios y práctica de la enseñanza* (1885), y documentos oficiales del gobierno republicano, así como

investigaciones historiográficas contemporáneas que abordan la circulación y adaptación de los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi en Colombia. De esta manera, la metodología permite reconocer tanto las aproximaciones explícitas, como las tensiones latentes que caracterizaron la conformación del primer sistema de instrucción pública colombiano.

La experiencia de interactuar con textos históricos está influenciada por la historia de sus efectos, es decir, por el modo en que han sido leídos, interpretados y apropiados, aun cuando no exista consciencia de ello. Desde esta perspectiva, el lector siempre se acerca al texto con cierto conocimiento sobre el mismo, su autor y la época en la que fue creado. Esta información ejerce influencia sobre cómo se lee y entiende el texto. Inevitablemente, existen preconceptos en un sentido amplio. Al abordar la comprensión de un fenómeno histórico desde la perspectiva histórica que define nuestra posición, siempre se está bajo la influencia de la historia (Dietrich,1987). Esta reflexión plantea una cuestión filosófica de gran relevancia en la actualidad: la relación entre lo familiar y lo ajeno, una cuestión fundamental en cada teoría textual y en cada enfoque hacia la literatura, ¿Cómo evitar que nuestras propias categorías, conceptos e ideas invadan el texto en un acto de apropiación? ¿Cómo lograr comprender lo otro sin que este pierda su naturaleza de ser 'otro', su alteridad? (Nitschack,1991).

Lo anterior aborda la influencia de la historia en la interpretación de textos históricos y la relevancia de evitar la imposición de las perspectivas propias al abordar lo ajeno. En cada encuentro con un texto histórico se da una mediación con la historia, por el cómo ese texto ha sido interpretado a lo largo del tiempo. Esto lleva a considerar la pregunta sobre cómo mantener la integridad de lo ajeno al intentar comprenderlo, evitando que las ideas propias y los preconceptos distorsionen el significado original. El texto plantea la necesidad de una aproximación consciente que permita una comprensión respetuosa y auténtica de la alteridad de los textos históricos.

El capítulo se estructura en torno a tres unidades de análisis que presentan la relación entre el pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi con los planes educativos recepcionados en la Nueva República de Colombia. En primer lugar, *condiciones epocales de La Nueva República de Colombia*, donde se hace un análisis de las condiciones históricas, sociales y culturales que se dieron en la Nueva República entre 1819 y 1887. En

este, se muestra el cambio del régimen colonial y el proceso de construcción de ciudadanía republicana, el rol de los dirigentes políticos en la educación del pueblo y la preocupación por alfabetizar a la población de manera masiva y pública como instrumento para educar ciudadanos republicanos, así como la influencia de la Iglesia Católica en la educación del pueblo, elementos que influyeron en la recepción del Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano.

En segundo lugar, el *Método Lancasteriano en Colombia* explora la forma cómo se recepcionó el método de Lancaster en Colombia (Nueva Granada en esa época), los manuales que llegaron a Colombia para la implementación de su método y la formación que debía tener el maestro Lancasteriano para poder implementarlo.

Por último, la tercera unidad de análisis se centra en el *Sistema Pestalozziano en Colombia*. En el se analiza la forma en que se recepcionó la obra de Pestalozzi en Colombia (Estados Unidos de Colombia), los manuales que llegaron a Colombia para la implementación de su sistema y la formación que debía tener el maestro pestalozziano para poder implementarlo.

1. Condiciones epocales en la Nueva República de Colombia

Para realizar un análisis de la educación en los primeros años de la Nueva República de Colombia, se debe tener en cuenta las condiciones históricas, sociales y culturales, y las posibilidades y limitaciones que se otorgaron a los planes educativos que permearon esta época. No es posible comprender el proceso de recepción educativa de esta época sin reconocer las huellas de la sociedad colonial, la construcción republicana y las disputas ideológicas, solo conociendo estas condiciones se puede explicar la recepción del Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano en Colombia.

La huella dejada por el dominio colonial fue un gran impedimento para el desarrollo hacia el republicanismo. Si bien la declaración de independencia rompió formalmente la relación política con España, aspectos como la organización social y el dominio doctrinal del clero continuaron sin cambios en la mayor parte de esta época. El proceso de transformación de la educación y la cultura no fue una ruptura repentina con el orden establecido en la colonia, sino una recomposición gradual que generó tensiones ideológicas, religiosas y políticas. Esto dio paso a una nueva comprensión de la escuela y de la pedagogía. Estudios

historiográficos como el de Jiménez (2017) muestran que las transformaciones en el ámbito intelectual pedagógico fueron el resultado de luchas internas de proyectos nacionales en pugna por la hegemonía, donde las representaciones tradicionales se enfrentaron a las iniciativas modernizadoras. Antes de contribuir al proceso de renovación educativa, estas iniciativas se enfrentaron a resistencias estructurales arraigadas en la cultura, los mecanismos sociales y las instituciones.

Bajo ese contexto, se expide el Decreto 1 de 1826 de Francisco de Paula Santander, para quien la unificación de la república encontraba bases sólidas en la educación de los ciudadanos. En el artículo de este decreto se estableció que "la instrucción que se ofreciera al público no debía limitarse a la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética", sino que debía incluir también la doctrina de la moralidad, la religión, la constitución del Estado y la civilidad (Nueva República de Colombia, Decreto 1, 1826, art. 13). Esta mezcla de contenidos no es más que la respuesta a los problemas de construcción nacional. La apuesta por la formación de sujetos que no solo fueran alfabetizados, sino que tuvieran la capacidad de entender los principios en los que se fundamentaba el nuevo orden político y, en consecuencia, desempeñar sus deberes como ciudadanos de manera responsable.

En ese sentido, se concebía la educación como un instrumento de integración social, que permitía difundir los valores republicanos como una forma de poner fin a las lealtades personales o corporativas que eran distintivos del régimen colonial. Además, con base en el conocimiento de la constitución y las normas de civilidad, se pretendía formar sujetos que moderaran su conducta y respetaran las normas, características que se consideraban fundamentales para la estabilidad del Nuevo Estado (Jiménez, 2017).

Ahora bien, a pesar de que los objetivos se presentaban de forma clara, el proyecto republicano de educación democrática estuvo marcado por la ambición. La falta de recursos financieros dificultó el establecimiento de un sistema de escuelas públicas, y la fragilidad institucional impidió la aplicación efectiva de las disposiciones sobre educación en las provincias (Pita Pico, 2017).

De igual forma, la escasez de trabajadores calificados y la ausencia de una política sistemática de formación docente tras la independencia hicieron que la labor educativa recayera, en muchos casos, en personas sin la formación pedagógica formal. De modo que, la enseñanza

se basaba en métodos de repetición o en la enseñanza autoritaria que venía desde la colonia (Triana, 1845). Estas condiciones indican que, aunque a educación ocupaba un lugar central en el proyecto republicano como medio para formar ciudadanos, en la práctica, las relaciones sociales y administrativas que sustentaban ese ideal normativo estaban aún lejos de cumplir con las expectativas republicanas, tanto social como administrativamente.

Por consiguiente, la educación de la época de la Nueva República correspondiente a la primera mitad del siglo XIX en Colombia debe observarse como un impulso transformador, pero también como un compromiso de formar ciudadanos libres en coexistencia con las limitaciones que planteaba el contexto de una sociedad que permanecía dividida y era profundamente desigual.

Así las cosas, la adopción del Método de enseñanza mutua de Lancaster, método que había funcionado en Europa en tiempo de guerra, donde la demanda de la educación era alta y los maestros eran pocos, resultaba pertinente para las necesidades de la época. Así, el 19 de abril de 1827 se establecieron escuelas de instrucción mutua en las capitales provinciales, y posteriormente se extendieron a los cantones y parroquias (Triana, 1845). Este método fue sistematizado por José María Triana en el *Manual de Instrucción Mutua*, publicado en 1845 para las escuelas primarias. El manual proponía la división de los estudiantes a partir de sus conocimientos e incorporaba ejercicios propuestos masivamente, ejecutados por medio de monitores, lo que permitía a los maestros atender a grupos de estudiantes más numerosos.

Sin embargo, el Método de Enseñanza Mutua no solo respondía a la necesidad de organización escolar, también era el reflejo de una noción específica del proceso educativo. En este método, el orden, la disciplina y la repetición mecánica, ocupaban un lugar destacado. De acuerdo con Wilson (1870), en el *Manual de enseñanza objetiva*, la repetición y la ejercitación de destrezas básicas busca compensar las debilidades de la formación inicial, pero también es factor limitante del desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. De esta manera, la enseñanza mutua permitió en su momento extender el acceso a la educación básica y direccionó la reproducción de un esquema de instrucción autoritaria y funcional a los intereses de control social de la Nueva República.

En esta época se observa la influencia del pensamiento ilustrado con la recepción de las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi, las cuales contribuyeron a que se planeara una educación

tanto para desarrollar medios de alfabetización funcional, como para dar forma a la moral pública, la racionalidad práctica y el bienestar colectivo. Por esta razón, los manuales de enseñanza mutua incluían en su contenido información sobre civismo, constitución y moral cívica, que acompañaron desde el principio los contenidos de “lectura, escritura y aritmética” (Triana, 1845).

La influencia de las ideas de la ilustración en el sistema educativo republicano fue constantemente acechada por la confrontación con la Iglesia Católica y con los conservadores, quienes, a pesar de la independencia, aún tenían un alto nivel de influencia en los asuntos públicos. Por ello, la educación en religión permaneció en el plan de estudios, como se puede observar en el Decreto 1 de 1826 donde es un componente importante de la instrucción escolar. Por otra parte, otro factor que generaba controversia era la dirección de la instrucción, la cual se disputaba entre el Estado republicano y las autoridades eclesiásticas (Montero González y Páez Guzmán, 2015).

Esta pugna no se reducía a una diferencia de contenidos, de ortografía o de enfoques pedagógicos, sino que implicaba una disputa profunda por los valores fundamentales que debían orientar la nueva sociedad. Mientras el pensamiento liberal de la época defendía una instrucción que, aunque respetuosa de la religión, priorizaba la formación ciudadana y la racionalidad, la Iglesia sostenía la necesidad de preservar la ortodoxia moral y la doctrina de las poblaciones (Montero González y Páez Guzmán, 2015).

Como señalaron los hermanos Restrepo Mejía (1888), en el periodo de la Nueva Republica la Iglesia considera la educación como una forma de aprendizaje y como una herramienta necesaria para garantizar la paz social y el sostenimiento del orden divino. Por lo que los esfuerzos del Estado direccionados a introducir textos seculares, estrategias pedagógicas provenientes de la ilustración o currículos relacionados con la cívica o el derecho constitucional eran asumidos como amenazas a la autoridad espiritual del clero y a la noción de vida moral de la sociedad.

Esta resistencia se veía representada en la oposición de la Iglesia a la construcción de escuelas estatales o en la obstaculización de la formación de docentes en métodos acordes a la nueva época, dando prioridad a aquellos métodos de enseñanza tradicionales cuya base era la memorización del catecismo y la obediencia religiosa.

De esta forma, la educación se convierte en uno de los principales focos de tensión entre el naciente Estado republicano y las estructuras eclesiásticas heredadas del periodo colonial. Este conflicto marcó las primeras décadas de la Nueva República y se intensificó a lo largo del siglo XIX, dando lugar a una profunda crisis en la relación entre Iglesia y Estado. Entre las manifestaciones más significativas de esta confrontación se encuentran la expulsión de congregaciones religiosas, la secularización de la enseñanza y la promulgación de leyes de educación pública impulsadas por los gobiernos liberales.

La lucha por el control de la educación deja ver que el proyecto de la ilustración de crear ciudadanos autónomos y racionales se enfrentó a limitaciones como la precariedad material, la falta de maestros y la creencia de que educar a la población amenazaba el orden social tradicional. Esta confrontación con la tradición religiosa marcó el posterior desarrollo del sistema educativo colombiano, condicionándolo y dejando cicatrices que aún se pueden detectar en los debates del Estado y la Iglesia en la formación de ciudadanos.

1.1. Periodos de Consolidación de la Nueva República

El periodo comprendido entre 1819 y 1887 marca el inicio y la consolidación de la Nueva República, tras la conquista de la independencia y procesos de reorganización política, institucional y redefinición del orden social. Esta delimitación temporal abarca cuatro etapas históricas y políticas significativas: la Gran Colombia (1819-1831), la República de la Nueva Granada (1831-1858), la Confederación Granadina (1858-1863) y los Estados Unidos de Colombia (1863-1886). El límite inferior refiere al momento en el que Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander establecen contacto con Joseph Lancaster en Londres y el límite superior coincide con Constitución de 1886 que, posteriormente, con el Concordato del Vaticano (1887), limitan, desde la orientación católica la forma en la que se lee la educación y la comprensión de las construcciones de Pestalozzi.

En el periodo de la Gran Colombia la educación se concibió como un proyecto de alfabetización masiva en saberes básicos como la lectura, la escritura y la aritmética. Además, se destacó la introducción del método de Joseph Lancaster en las escuelas primarias, mediante reformas educativas que buscaban fomentar el conocimiento y la participación política de los ciudadanos. Sin embargo, esta visión educativa también reflejó una actitud

paternalista, pues consideraba la educación como una herramienta para transformar las costumbres ancestrales y moralizar a la población que se consideraba ignorante. A pesar de los esfuerzos educativos surgieron controversias y desencanto en ciertos sectores de la élite intelectual, debido a los conflictos y guerras que afectaron la región.

Durante periodo de la República de la Nueva Granada la escuela, particularmente la Escuela Normal, experimentó transformaciones significativas, convirtiéndose en un centro de formación de maestros enfocado en el conocimiento académico. Además del Método de Lancaster (método de enseñanza mutua como se conoció en Colombia) se implementó el Sistema Pestalozziano, por lo que Escuela Normal se esforzó por capacitar a los maestros en principios pedagógicos y habilidades para transmitir contenidos con precisión. Aunque las concepciones pedagógicas de Lancaster y Pestalozzi coexistieron en el contexto educativo de la Nueva República, en la práctica dicha coexistencia se redujo a la anexión del sistema al método. Es decir, se incorporaron elementos del Sistema Pestalozziano dentro de la estructura metodológica lancasteriana, sin una integración profunda de sus fundamentos filosóficos. A pesar de estos avances, la educación continuó enfrentando importantes desafíos, como la escasez de docentes cualificados y la falta de recursos materiales en muchas escuelas, lo que limitó el alcance y la eficacia de las reformas pedagógicas.

Durante El periodo de la Confederación Granadina, la educación experimentó una serie de transformaciones y desafíos. Se evidenció la influencia del Método de Lancaster, centrado en la enseñanza mutua y la participación de monitores en la educación de grupos numerosos de estudiantes. Simultáneamente, el Sistema de Pestalozzi, que promovía una educación basada en la observación y la experiencia directa, también tuvo presencia. No obstante, la integración del sistema al método generó cierta ambigüedad en la formación de maestros, al carecer de un referente epistémico claro y operar únicamente a partir de la aplicación de cartillas. A pesar de los esfuerzos para mejorar la calidad educativa, la falta de docentes cualificados y la limitación de recursos persistieron como desafíos significativos para el sistema educativo de la Confederación Granadina.

Finalmente, durante la época de los Estados Unidos de Colombia (1863-1886), la educación experimentó importantes cambios y avances gracias a las reformas que buscaban unificar el sistema educativo y mejorar su calidad. Se promovió la creación de escuelas primarias y

secundarias en diferentes regiones, así como la expansión de la educación pública. Además, se fundaron instituciones de educación superior como la Universidad Nacional de Colombia en 1867. La educación también enfrentó desafíos significativos como la escasez de docentes cualificados, recursos limitados y la desigualdad en el acceso a la educación entre distintas clases sociales. Durante este periodo, la educación coexistió entre las influencias del Método de Lancaster y el Sistema de Pestalozzi, generando cierta ambigüedad en la formación de maestros y en la organización escolar.

1.2. La educación en la Nueva República

Colombia adquiere su independencia el 07 de agosto de 1819, a través de la Batalla de Boyacá en la cual “los patriotas emprenden la ruta hacia la recuperación de todo el territorio neogranadino y con ello inicia también el proceso de formación de la República y de la Patria libre” (Pita, 2018, p.745). Para ese entonces, el país adoptó el nombre de Nueva Granada, y a partir del 21 de septiembre, fue gobernado por Simón Bolívar, quien asumió la presidencia. Un mes después, Bolívar delegó a Francisco de Paula Santander como vicepresidente. En 1821 Santander asumió el cargo de la presidencia, debido a que Bolívar continuo con su rol de libertador de otras regiones. En ese proceso de independencia se hace ineludible sentar las bases de la sociedad y de la estructura político administrativa, la cual debía pensar en la educación pública del pueblo, debido a que “los funcionarios del gobierno colombiano aspiraban a rectificar los anteriores siglos de opresión española y a superar las consecuencias de las guerras de independencia. Igualmente querían convertir al pueblo en ciudadanos autónomos pero sumisos” (Clark, 2007, p. 33), formando ciudadanos de acuerdo a los ideales de la nueva república.

De acuerdo con Rodríguez (1999), Simón Bolívar tenía claro que la educación debía formar ciudadanos con principios y valores para vivir en la República y que era responsabilidad del Estado brindar la educación al pueblo, ello quiere decir que, la educación sólo puede pensarse como Educación pública. En este sentido, se establece que uno de los primeros fines de la Educación de la Nueva República es que sea de carácter público y con un fin político, como lo expresa Luzuriaga (1962) a partir de los planteamientos aristotélicos: “uno sólo es el fin de toda sociedad política es evidente la necesidad de que la educación sea una sola e idéntica para todos y que su cuidado sea asignado al Estado” (Luzuriaga, 1962, p.117). Bolívar crea

un proyecto de educación popular fundamentado en la educación moral y en que los ciudadanos aprendieran leer y escribir, ya que “sin saber leer y escribir los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad” (Ley 6, 1821, P. 108). Esta tarea fue delegada a Francisco de Paula Santander, quien debía ejecutar la legislación. Por ello, Santander vio la necesidad inaplazable de implementar un sistema de educación pública a través de la multiplicación del número de escuelas.

Para cumplir con este fin, el Congreso General de la Republica de Colombia aprueba la Ley 6 de 1821–Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos–, en donde se instaura como sistema educativo del país, el método Lancasteriano o de ayuda mutua, tal como lo afirma el artículo 14 de la misma ley “El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República”. A pesar de los intentos realizados, el Estado colombiano no logra implementar de forma general el sistema lancasteriano, pues como señala Zuluaga (1995, p. 275) en 1826 había en Colombia 52 escuelas de enseñanza mutua con 3509 niños y 434 del antiguo método con 16200 niños. Esta situación pudo ser la causa de que en el Decreto 1 de 1826 se establezca que, en un plazo de catorce meses, todas las escuelas elementales del país (existentes o de nueva creación) deberían emplear el método mutuo.

Triana “se lamentaba de la poca eficacia que producía el método de enseñanza mutua en el desarrollo de las habilidades de los niños” (Castillo, 2019, p. 127). Por esta razón, en 1845 abrió las puertas a la recepción del Sistema Pestalozziano, integrándolo al Manual de Enseñanza Mutua de Lancaster, al cual añadió dos capítulos adicionales con lecciones de gramática y aritmética inspiradas en las propuestas de Pestalozzi, con el objetivo de complementar el enfoque memorístico y disciplinario del método lancasteriano con una dimensión más activa, intuitiva y formativa.

La educación en la Nueva República se concibe como un instrumento para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la nación. En el siglo XIX, durante la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia, se buscó unificar el sistema educativo y expandir el acceso a la educación básica y secundaria. A medida que el país avanzaba en el tiempo, supone que es la educación la llamada a ser un medio para impulsar

el progreso y el desarrollo económico. La educación, entonces, se convertiría en una poderosa herramienta para el progreso y la consolidación de la nación colombiana (Chaparro, 2013).

2. Método Lancasteriano en Colombia

El Método Lancasteriano se introdujo en la Nueva Granada principalmente por Simón Bolívar, James Thomson y Fray Sebastián Mora. En 1810 Simón Bolívar viajó a Londres a la misión diplomática que se le encomendó, allí “Bolívar observó la escuela lancasteriana y a partir de ese entonces, consideró importante: estudiar las instituciones británicas, y se considera que, desde ese momento, tomó la determinación de introducirlas en su propio país, cuando tuviese la oportunidad de hacerlo” (Mora, 2021, p. 514). Simón Bolívar invita a Caracas a Joseph Lancaster y posteriormente lo contrata para dirigir un internado de formación de maestros en Caracas, con el fin de continuar promoviendo el método. A partir de allí, Bolívar dicta leyes para la oficialización del método, como la Ley 2 de agosto de 1821. Posteriormente, como señala Roldan (2013), la Nueva Granada fue visitada por misioneros y maestros extranjeros, entre los que se destacan James Thomson, agente de la British and Foreign Bible Society y de la British and Foreign School Society, que viajó vendiendo libros y fundando escuelas lancasterianas en la Nueva Granada, y Fray Sebastián Mora, de la orden franciscana, quien aprendió sobre el Método Lancasteriano en España, donde fue deportado por su participación en las luchas revolucionarias. A este último Santander lo invitó a Bogotá con el propósito de abrir una escuela Normal, la "primera de las tres escuelas normales" del método lancasteriano” (García, 1993, p.82).

El Método Lancasteriano fue seleccionado por Bolívar para el proceso de masificación del sistema escolar, con el cual buscaba dar solución a algunas de las dificultades por las cuales estaba pasando la naciente República. El objetivo de Bolívar era garantizar el acceso a la escuela para todos los niños, especialmente para los más pobres. Ante la evidente desproporción entre la gran cantidad de educandos y la escasez de maestros, sumada a la limitada infraestructura y la insuficiencia de recursos económicos, Bolívar identificó en el método de enseñanza mutua una herramienta eficaz para avanzar hacia su ideal educativo.

El Método Lancasteriano era la receta perfecta para lograr superar tales dificultades. Por una parte, resultaba económico, pues se valía de un estudiante avanzado en una materia para

orientar a los pequeños grupos de sus pares; de esta manera se ahorraban recursos en la contratación de maestros ya que “cada maestro podía manejar hasta 1000 alumnos, a costo muy bajo” (Mora, 2021, p.512). Por otro lado, el método cumplía con el reto de alfabetizar a grandes masas de ciudadanos, ya que gracias a su rigurosa sistematización por medio de manuales se hacía fácilmente reproducible en diferentes contextos y se podía llegar a todas partes. Por último, el método cumple con el ideal de buscar ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles, debido a que se fundamenta en una disciplina rígida y un estricto sistema de premios y castigos.

Los medios necesarios para implementar el Método Lancasteriano en la Nueva República se obtenían de los impuestos que administraba el Estado. El Estado a cargo de las administraciones del general Francisco de Paula Santander y José Ignacio de Márquez era el responsable de proporcionar la dotación de implementos didácticos a las escuelas: pizarras, cuadros de pegar en la pared con información didáctica, mapas y todo lo estipulado en el Manual de Enseñanza Mutua. Para subsidiar la implementación de este Método, se estableció la Contribución Subsidiaria, en la que el Estado encargó a los municipios la promoción y financiamiento de las escuelas de primeras letras, de acuerdo a la Ley 1ª orgánica de 20 de mayo de 1834, la cual establecía un impuesto que se cobraba a todos los vecinos del poblado y entre los no domiciliados, pero con propiedades en el distrito parroquial, con el objeto de obtener los recursos para financiar la instrucción pública (recursos utilizados para el mantenimiento mensual del local y el pago de los maestros). Este impuesto se cobró en los distritos parroquiales hasta los inicios de los años cincuenta, a pesar de que los vecinos del poblado se quejaron ante las autoridades, al considerar injusta la contribución. Las quejas también se presentaron de parte de diversos poblados secundarios como pueblos indígenas y poblaciones rurales, en muchas de ellas no se habían establecido escuelas de enseñanza mutua, y los poblados manifestaban la molestia que significaba contribuir a una escuela que estaba a varios kilómetros de distancia y que ningún beneficio les representaba a ellos.

Como se dijo anteriormente, una de las razones por las cuales se elige el Método Lancasteriano es porque en apariencia era económico, pero en realidad el método resultaba muy costoso, debido a que era necesario adquirir una lista específica de materiales estipulados en el Manual, considerados como indispensables, especificaciones en el tamaño

y la forma del salón de clases, bancos y mesas diseñadas especialmente para grupos de 10 niños, tablas de lecturas, tableros, campanillas, silbatos, reloj, etc., los cuales no eran fáciles de conseguir debido a su alto costo y la excesiva demanda, ya que varios países latinoamericanos también estaban implementando el Método Lancasteriano en el momento. Por eso, estos medios eran “gestionados por el gobierno militarista de Colombia entre los mercaderes ingleses” (Pérez, 2018, p.92), y debido a los problemas económicos que afrontaba la Nueva República y la alta demanda que se tenía, no era posible dotar las escuelas lancasterianas a tiempo. El Método Lancasteriano se adopta y opera en el país, pero los medios no logran acompañar el proceso y no hay una alfabetización masiva, tanto por la falta de medios como por el no lograr expandir el método a lo largo y ancho del territorio colombiano, especialmente en la zona rural. Por otro lado, la preparación que necesitaban los maestros requería de gran cantidad de manuales de implementación impresos, la creación de Normales para que su formación, el traslado de los maestros de la normal hasta la escuela y viceversa, ya que al mismo tiempo que aprendían el método lo iban implementando en una escuela lancasteriana. En ese sentido, “cabe precisar que los gastos para el establecimiento de las escuelas lancasterianas eran muy superiores en comparación con los planteles del antiguo método” (Pita, 2017, p. 58).

2.1. Formación del maestro lancasteriano

Para la implementación de Método Lancasteriano se establecieron las Escuelas Normales, con el fin de formar a los maestros en la implementación del Método. En el artículo 15 de la Ley del 02 de agosto de 1821 se establece que: “Se autoriza al poder ejecutivo para que mande a establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano”, las tres primeras escuelas Normales se abren en 1822 en Bogotá, Caracas y Quito, pertenecientes a la Nueva Granada. La formación de maestro lancasteriano se limitaba a difundir y seguir al pie de la letra el Manual de Enseñanza Mutua que detalla minuciosamente el Método a implementar y adquirir conocimientos básicos en matemáticas, lectoescritura y religión, ya que el maestro también “aprendía las operaciones para enseñar lectura, escritura, aritmética y religión” (Zuluaga, 1995, p. 272). Los maestros asistían a la Escuela Normal a recibir las bases para la implementación del Método Lancasteriano, pero no eran evaluados. La asistencia era la condición habilitante para adquirir la condición de

maestro lancasteriano. A partir de 1842 la Escuela Normal es la institución que reconoce la aptitud para ejercer el oficio de maestro, por eso se establece que “debían ser examinados en ellas todos los preceptores de las escuelas primarias de las provincias, dentro del término de tres meses” (Zuluaga, 1995), el examen sería practicado en público por el director de la Escuela Normal y por otros dos individuos nombrados por el gobernador, quienes no aprobaran quedaban por fuera de su cargo. Hasta 1844 la Escuela Normal tuvo la misión de difundir el Método, función que por ser demasiado simple otorgaba poco estatus a esta institución.

En relación con los conocimientos que debía tener el maestro lancasteriano, Roldan (1849) manifiesta que el maestro no necesita tener demasiados conocimientos, porque el curriculum de la escuela es básico y su papel estaba tan delimitado por el Método y tan prescrito en las cartillas del mismo, que restaba protagonismo al maestro. Por esta razón, como señala Zuluaga (2001), gracias a la aplicación estricta del método, bastaría un moderado grado de saber por parte del maestro para impartir instrucción a los niños. El maestro se diferenciaba del monitor solamente en el conocimiento del método.

De igual forma, es importante señalar que la iglesia católica tenía poder e influencia sobre la educación de los maestros de la naciente República de Colombia, ya que "durante el periodo colonial la mayor parte de las escuelas habían sido manejadas directamente por la iglesia" (Zuluaga, 1995, p. 268). En el periodo de la República, la iglesia seguía ejerciendo su poder frente al Estado, por lo tanto, el sistema Lancasteriano debía responder tanto a las necesidades del estado como a las de la iglesia, de ahí que a los niños “se les enseñaba, en consecuencia, a ser cristianos y ciudadanos al servicio de dos potestades: la Iglesia y el Estado” (Zuluaga, 1995, p. 2699).

Esta es la razón por la cual, Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, no estaba de acuerdo con la implementación del método lancasteriano y lo critica duramente, uno de sus argumentos es la distinción entre instruir y educar, instruir no es educar ya que “la educación es un trabajo que exige crítica y comprensión de lo aprendido. A diferencia de Lancaster, la enseñanza excede ampliamente al trabajo memorístico y repetitivo de los alumnos” (Durán, 2017, p.10)

2.2. Manuales que llegaron a Colombia sobre el Método Lancasteriano

Joseph Lancaster es recepcionado en la Nueva Granada directamente, quien visitó a Venezuela, perteneciente en ese entonces a la Nueva Granada y en la Normal capacitó personalmente algunos maestros en la implementación de su plan educativo. El manual que se recepcionó para la capacitación de maestros fue el *Manual del Sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826) escrito por Lancaster y vigente sin ninguna modificación hasta 1845.

3. Sistema Pestalozziano en Colombia

A Colombia no llegó la totalidad del Sistema Pestalozziano, sino apenas una parte de él, adaptada a las condiciones locales y mediada por diversas influencias. Su ingreso se dio a través de tres rutas principales: primero, por la incorporación de elementos pestalozzianos por parte de José María Triana en 1845; segundo, mediante la llegada de la misión pedagógica alemana, que trajo consigo conocimientos renovados sobre la pedagogía europea, incluidos aportes derivados del pensamiento de Pestalozzi; y tercero, a través de manuales de pedagogía escritos por autores norteamericanos, que sirvieron como puente para transmitir su método en versiones simplificadas y más prácticas. Estas vías de difusión permiten comprender que la recepción del pensamiento de Pestalozzi en Colombia fue parcial, fragmentaria y adaptada a las necesidades de la naciente república.

3.1. Pestalozzi en Colombia: Manuales de Triana

Pestalozzi se recepciona por primera vez en Estados Unidos de Colombia en 1846, en el gobierno conservador del presidente Mariano Ospina Rodríguez. José María Triana director de la escuela Normal Lancasteriana de Bogotá, introduce el Sistema anexando al Manual de Enseñanza Mutua de Lancaster dos capítulos de Pestalozzi para las clases de gramática y aritmética. No se abandona el Método Lancasteriano para iniciar el Sistema Pestalozziano, lo que se hace es una integración de ambos planes educativos, sin un análisis previo de las concepciones filosóficas de cada método, ya que lo único importante para ese entonces, era lo instrumental. De esta manera, el Sistema Pestalozziano estaba bajo la sombra del Método Lancasteriano, por lo que se puede señalar que, la primera recepción que se hace de Pestalozzi es instrumental.

José María Triana Algarra (1792-1855), nacido en Zicapirá, con formación profesional en Derecho Real y Público del Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé en 1815. En 1827 ocupó el cargo de alcalde de Zipaquirá y, en 1849 fundó el primer colegio privado en Colombia. Allí implementó el sistema de enseñanza mutua inspirado en Joseph Lancaster. Posteriormente, asumió la dirección de la Escuela Normal, cargo que ocupó hasta poco antes de su fallecimiento en 1855. Triana era un conocido difusor del sistema de enseñanza mutua en Colombia. El general Santander lo encargó de regentar en Bogotá la primera escuela fundada por el sistema de enseñanza mutua (Orjuela, 1910).

José María Triana reconoce que es necesario reformar el plan educativo que se estaba implementando en la Nueva Granada y decide reformar el Manual de 1826, para ello prepara una nueva propuesta en 1845 -1846, en la que reúne cuatro manuales en un solo volumen: Primero, *Manual del Sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826) de Joseph Lancaster; Segundo, *Manual del profesor primario* (1845) de José María Triana; Tercero, *Manual que los profesores de las escuelas deben seguir para enseñar gramática castellana según el Sistema de Pestalozzi* (1846) de Johann Heinrich Pestalozzi; y cuarto, *Manual que incluye los diferentes cursos en los que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el Sistema de Pestalozzi* (1846) de Johann Heinrich Pestalozzi, junto con las reglas que los maestros deben seguir para utilizar correctamente las tablas y cuadros (Triana, 1845).

El primer manual elaborado por José María Triana, *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826), permanece prácticamente intacto en sus ediciones posteriores; lo que se hace es anexarle tres nuevos manuales que reflejan una evolución significativa en la concepción pedagógica de su autor. En el segundo, *Manual del profesor primario* (1845), Triana introduce cambios sustanciales en las funciones de maestros y monitores. Se suprime la facultad del monitor para impartir clases, redefiniéndose al maestro como el responsable directo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto marca un giro fundamental respecto al modelo lancasteriano original, en el que los monitores tenían un rol protagónico. Asimismo, se reconoce la autonomía del maestro, permitiéndole no limitarse a replicar mecánicamente las clases lancasterianas, sino diseñar, moldear y redactar sus propios contenidos y metodologías.

El tercer texto, Manual que los profesores de las escuelas deben seguir para enseñar gramática castellana según el Sistema de Pestalozzi (1846), incorpora los principios pedagógicos del método pestalozziano, particularmente aquellos expuestos en El canto del cisne, donde se resalta la necesidad de una enseñanza del lenguaje basada en su desarrollo natural: “Se debe llevar adelante la educación del lenguaje de manera natural y adecuada” (Pestalozzi, 1826, p. 42).

Finalmente, el cuarto manual, Manual que incluye los diferentes cursos en los que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el Sistema de Pestalozzi (1846), introduce una crítica al enfoque memorístico del método lancasteriano, en el cual las matemáticas, especialmente la aritmética, se enseñaban de forma abstracta y descontextualizada. En contraposición, Triana adopta el enfoque pestalozziano, que privilegia el aprendizaje a partir de lo concreto, asociando los números con objetos reales del entorno infantil y vinculando las lecciones escolares con la vida cotidiana del niño. Esta crítica es compartida por Calkins (1872), quien lamenta que la ciencia de los números, como la denomina, se enseñe en muchas escuelas desde lo abstracto, en lugar de partir de experiencias significativas y contextuales. Dicho en sus palabras:

“comienzan por razonamientos i abstracciones, en lugar de observación de cosas existentes, i muchos alumnos nunca avanzan bastante para ver la realidad detrás de la nube de abstracciones, i salen de la escuela sin una idea clara de lo que es la ciencia numérica” (Calkins, 1872, p.156).

Todas las provincias recibieron el Manual reformado por Triana. La circular de julio 6 de 1846 del Despacho de Gobierno representa un ejemplo revelador de su adopción en el ámbito nacional. Ésta ordenaba a los funcionarios la distribución de 1.636 manuales.

3.2. Pestalozzi en Colombia: Primera Misión Pedagógica Alemana

El gobierno de los Estados Unidos de Colombia a cargo del general Eustorgio Salgar, contrata un grupo de alemanes para que dirijan las escuelas normales en las capitales de los Estados Soberanos, a este grupo se le asignó el nombre de primera Misión Pedagógica Alemana. Con el objetivo de formar maestros bajo algunos de los principios del pensamiento educativo de Pestalozzi. Los maestros eran formados por los alemanes en las escuelas

normales y de ahí se dirigían a impartir las enseñanzas recibidas en escuelas urbanas y rurales de los Estados Unidos de Colombia, expandiendo por todo el territorio colombiano las ideas de Pestalozzi y dejando atrás las ideas lancasterianas que se venían trabajando, "el cambio pedagógico más significativo fue el paso de la pedagogía lancasteriana a la pedagogía pestalociana" (Castillo, 2019, p. 126).

Enrique Serrano, en el libro 200 años de la presencia alemana en Colombia (2012), menciona nueve de los alemanes que visitaron a Estados Unidos de Colombia y el Estado que le asignaron a cada uno de ellos para impartir sus enseñanzas a los maestros colombianos. Gotle Wiese para Antioquia, Julio Dual Walner para el de Bolívar, Augusto van Gogh para el de Cauca, Carlos Meizler para el del Magdalena, Orsual Virsel para el de Panamá, Alberto Blumerg para el de Cundinamarca, Gustavo Ratlag para el del Tolima, Ernesto Hotchik para el de Boyacá y Carlos Hutterman para el de Santander. De estos alemanes no se encuentran datos biográficos, solo se sabe que estaban permeados por los pensamientos de Pestalozzi.

La Primera Misión Pedagógica Alemana “se inició en efecto en 1870 durante el gobierno de los Estados Unidos de Colombia, cuando se expidió el Decreto orgánico de instrucción pública por medio del cual se intentaba modernizar y laicizar la educación”. (García Estrada, 2006, p. 155). Por medio de este decreto el Estado busca la constitución de un sistema de instrucción pública gratuita, laica y obligatoria. El decreto permite la libertad de culto y organiza el Sistema Nacional Educativo, además en el artículo 3, establece tres grandes ramos: enseñanza, inspección, y administración. En cuanto a la libertad de culto el artículo 36, dice que “El gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”

Con el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* se propone recepcionar a Pestalozzi en el Sistema Educativo de los Estados Unidos de Colombia, marcando un giro desde una perspectiva instrumental, con que Triana lo recepcionó inicialmente, hacia una mirada más pedagógica. Si bien en el Decreto no aparece explícitamente el nombre de Pestalozzi, se encuentran algunos de los principios que se recepcionaron de él. En cuanto a la enseñanza, en el artículo 30, se establece que “La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma,

de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo”, y en el artículo 62, se establece que “no se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico”, quedando por fuera el Método Lancasteriano, por ser considerado como memorístico e instruccional, como una forma de dejar claro que con el Sistema a implementar se piensa en el hombre desde el entendimiento racional de cada una de sus facultades. Con estos artículos, se hace alusión, primero, a componentes pedagógicos del pensamiento pestalozziano como la enseñanza a través de los sentidos, así como la educación que debe tener el ser humano desde lo integral (cabeza, mano y corazón), en donde se debe educar desde lo intelectual, lo físico y lo moral. Segundo, el componente práctico, ya que en el artículo 157, habla de las lecciones de los objetos, ya que para que los niños adquieran el conocimiento por medio del contacto y la observación de los objetos que tiene a su alrededor “se darán lecciones sobre objetos, para el desarrollo en jeneral de la intelijencia”.

La Guerra Civil de 1876, conocida como “La guerra de las escuelas”, porque la iglesia católica y los conservadores terminaron con el proyecto nacional de educación propuesto. Con esta guerra se terminó el proyecto propuesto en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública: laico, gratuito y obligatorio. A pesar de la derrota del proyecto en términos institucionales, muchas de las bases pedagógicas y metodológicas transmitidas en la formación de los maestros en las Escuelas Normales persistieron en la práctica escolar incorporadas y a pesar de la guerra civil se siguieron implementado en las escuelas de Colombia. De modo que, los principios pedagógicos formulados en el Decreto de 1870 continuaron influyendo en la educación pública colombiana, más allá del conflicto político y religioso que los enfrentó.

“La misión pedagógica alemana de todos estos maestros pestalozzianos insistía en la necesidad de dar razón de las cosas, explicándolas conforme a sus causas, es decir, desde una perspectiva estrictamente causal y también refiriendo los fenómenos a sus consecuencias” (Serrano, 2012, p.27-28).

3.3. La recepción de Pestalozzi en Colombia: los manuales norteamericanos

En los Estados Unidos de Colombia, la recepción del pensamiento pedagógico de Pestalozzi se dio, en parte, a través de manuales escritos por autores norteamericanos que reinterpretaron y sistematizaron sus ideas. Estos manuales pueden agruparse en dos categorías principales: por un lado, aquellos destinados a apoyar la formación de los maestros, ofreciendo orientaciones didácticas y metodológicas inspiradas en la pedagogía pestalozziana; y, por otro lado, manuales orientados a la organización escolar, que proporcionaban pautas administrativas y estructurales para el funcionamiento de las instituciones educativas de la época.

3.3.1. Manuales para la formación de maestros

En los Estados Unidos de Colombia la recepción de Pestalozzi se da inicialmente por medio de dos manuales: *Lecciones sobre los objetos* de Norman Calkins en 1872 y *Enseñanza Objetiva (A Manual of Object – Teaching)*, de Marcius Wilson en 1861; los cuales fueron traídos y difundidos por la Primera Misión Pedagógica Alemana, y provienen de la tradición Pestalozziana norteamericana. Estos manuales son obras que contienen algunos de los principios del Sistema Pestalozziano, fueron traducidos por Samuel Bond, profesor de la Universidad Nacional y recepcionados para apoyar la educación, convirtiéndose en guías para maestros.

El estadounidense Norman Calkins (1822-1895) fue profesor de educación secundaria y universitaria, superintendente de escuelas primarias de la ciudad de Nueva York y presidente de la Asociación Nacional de Educación. Por su parte, Marcius Willson (1813-1905), también estadounidense, nació en Vermont y fue un educador, escritor y defensor de la educación pública. Ambos educadores fueron receptores de Pestalozzi en Estados Unidos al sistematizar y popularizar algunos de los pensamientos de Pestalozzi en los manuales, donde hablan del aprendizaje a través de la observación directa de los objetos, también llamadas lecciones de los objetos.

Los manuales tienen lecciones muy similares, algunas incluso son exactas. En ellas se habla de la enseñanza por medio de la observación de los objetos a través de los sentidos, pues se consideraba que el niño aprende a distinguir y expresar los nombres, cualidades y usos de los objetos que lo rodean de manera natural y espontánea. Dicho en palabras de

Calkins, “Los sentidos son las puertas y ventanas de la inteligencia, por los cuales adquirimos todo lo que sabemos del mundo exterior” (1872, p.140), en ese sentido los sentidos forman las facultades perceptivas del ser humano y, por lo tanto, se deben educar por medio de ejercicios, dándole mayor importancia a los sentidos de la vista y el oído Willson (1861).

Los educadores estadounidenses no copiaron los pensamientos originales de Pestalozzi, sino que recepcionaron, reinterpretaron y formularon su propia lectura del autor, por ejemplo, para Pestalozzi la educación es integral (mente, corazón y mano), en el corazón está el desarrollo moral, tal y como lo plantea en su obra *Como Gertrudis Enseña a sus Hijos (1885)*. No obstante, Calkins (1872) no toca este aspecto en su manual, pero sí prioriza la mente y la mano, a través de la observación y manipulación de los objetos y Willson (1861) solo lo menciona al corazón, cuando habla de la triple naturaleza del ser humano intelectual, moral y física.

El Manual de Calkins (1872) presenta una serie de lecciones que orientan al maestro a la hora de organizar la planeación de sus clases; mientras que el de Willson (1861) se enfoca más en las cartas que se le deben presentar a los niños para que desarrollen sus capacidades por medio de la interacción con los objetos. Las principales lecciones de Calkins (1872) son: las formas de conversación, el desarrollo en las ideas de forma, el desarrollo en las ideas de dibujo, el desarrollo en las ideas de número, el desarrollo de ideas sobre el sonido, el desarrollo de ideas sobre el cuerpo humano, el desarrollo de las ideas de lugar, la lectura elemental y el desarrollo de las ideas morales; que tiene mucha relación con las cartas de Willson (1861)

Lecciones en formas de conversación

De acuerdo con manual elaborado por Calkins, el proceso educativo debe iniciar mediante conversaciones con los niños sobre los objetos que conocen, sus propiedades y cualidades, pues de esta manera se desarrollan hábitos de observación, se despierta la inteligencia y se enriquece el vocabulario. Por ejemplo, Calkins (1872) nos habla de preguntarle a los niños las cosas que ven en el cielo:

Qué cosas se ven en el cielo? El sol, la luna, las estrellas, las nubes, el arco-iris. Cuándo puede usted ver el sol? Hacia qué punto se ve el sol por la

mañana? por la tarde? Cuándo ve usted la luna? Puede usted ver la luna todas las noches? Puede usted ver mas de una luna? Puede usted ver mas de una estrella al mismo tiempo? Ve usted las estrellas de día? Cuándo puede usted ver nubes? Ha visto usted alguna vez un arco-iris?. (Calkins, 1872, p.108)

Por su parte, Willson (1861) propone actividades a través de la observación de las cartas que contienen dibujos de objetos familiares a los niños, para que los niños las nombren y describan. Así, el maestro debe tener la capacidad de preparar preguntas que induzcan a los niños a realizar múltiples observaciones, en los manuales se presentan muchas preguntas que guían al maestro y le dan luces sobre posibles preguntas que se pueden hacer, para acercar niño al conocimiento de las materias.

Desarrollar las ideas de forma

Lo primero que identifica el niño en el desarrollo natural del entendimiento es la forma de los objetos que lo rodean. A partir de la observación los niños logran concepciones claras de acerca de la figura del objeto, aprenden los nombres con los que distingue un objeto de otro y llega a la descripción precisa de los objetos.

En los manuales se habla de medios específicos que permiten mostrar la forma y conocerla a profundidad. Primero, una tabla con las siguientes figuras: “La carta de figuras debe tener una línea recta, una línea curva, una horizontal, una quebrada, una ondeada, una espiral, una sesgada, una vertical, líneas paralelas, ángulos rectos, agudos i obtusos” (Calkins, 1872, p.115). Segundo, una caja de formas con modelos de figuras cortadas en madera o cartón, así como cartas en las que estén dibujadas varias figuras. Tercero, el gonógrafo. Cuarto, el tangrama chino. Finalmente, una colección de ladrillitos y trozos de madera. Medios que permiten que los niños describan las figuras limitadas por rectas, por líneas curvas, por líneas curvas y rectas, sólidos

El Manual propone múltiples ejercicios prácticos que utilizan estos materiales y los objetos que se encuentran en el entorno del niño, lo cual permiten el entendimiento de las formas ¹. Así mismo, ofrece lecciones para desarrollar la idea de línea recta, línea curva, solidos, ángulos, triángulos, posición de las líneas, líneas oblicuas, paralelas, cuadrado,

¹ Ver Manual de lecciones sobre objetos (Calkins, 1872) paginas 115 – 119.

rombo, paralelogramo, pirámide, prisma, cubo, círculo, semicírculo, el cilindro, el cono. El objetivo de estos ejercicios es ver y ejecutar “no basta que el niño sepa teóricamente cómo se deben dibujar estas figuras; debe dibujarlas por sí mismo” (Wilson, 1861, p. 248), Willson (1861), propone problemas de fondo y la forma como el inscribir un cuadrado en un círculo dado; y otras cartas para construir los cinco poliedros regulares.

Desarrollar las ideas de dibujo

El Manual habla de la facultad de describir un objeto por medio del dibujo, Calkins (1872) dice que Pestalozzi desarrollaba la idea de que sin dibujo no hay escritura. Los dibujos están formados por medio de líneas rectas y curvas, lo cual proporciona infinidad de formas. El maestro puede introducir el dibujo pidiéndole a los niños que tracen dos líneas en cuantas posiciones puedan y preguntándoles ¿cuántos ángulos se pueden formar con dos líneas?, luego, se añadirá otra línea más y así sucesivamente. A diferencia de Willson (1861) que propone cartas con gran variedad de pinturas para que los niños puedan copiarlas.

Desarrollo de las ideas de número

Las primeras ideas de número son adquiridas por los niños por medio del conteo de los objetos que tienen a su alrededor. Calkins (1872) deja muy claro que los números de los niños son siempre concretos, nunca abstractos (mentales), las ideas de número son adquiridas por medio del sentido de la vista y el método para la enseñanza de los números consiste en relacionar números a los objetos. Por lo tanto, la enseñanza de los números es por medio de objetos reales e ilustraciones. Los números se representan por medio de rayas: un objeto |, dos objetos ||, tres objetos ||| y así sucesivamente. Dentro de la variedad de lecciones que propone Calkins (1872) para que el maestro desarrolle la idea de número en el niño, se recomienda preguntar cuántos ojos tienen, cuántas orejas, cuántos pies, cuántos dedos en un pie, cuántas manos; cuántas ruedas tiene un carro, un vagón de ferro carril, si han visto alguno; en seguida se debe indicar a los niños que pinten el número de rayas que correspondan a cada objeto, con el fin de que los niños comprendan que todos los números se componen de unidades. De esta misma manera propone lecciones para realizar sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, fraccionarios y medidas ².

² Ver Manual de lecciones sobre objetos (Calkins, 1872) paginas 161 – 166.

El Manual también presenta lecciones para el desarrollo de ideas de tamaño, donde se presentan lecciones para que los niños midan, cuenten, pesen y comparen, desde esa relación directa que se establece con el objeto, con lo concreto y no con lo abstracto, “con palabras, no será posible hacer entender a un niño lo que pesa un gramo, o la longitud de un metro. Hay cosas que, para conocerlas, es menester tocarlas y verlas” (Calkins, 1872, p.173). Estas lecciones se realizan por medio de los sentidos, especialmente del tacto, los niños deben realizar prácticas que les permitan tocar y comparar objetos reales. Para estos ejercicios se utilizan medios con la balanza, la cinta métrica.

Desarrollo de las ideas del sonido

El oído, así como los otros cuatro sentidos también nos permite conocer el mundo, y por lo tanto requiere atención en el proceso educativo del niño, no hace alusión a los sonidos musicales, sino a los sonidos ordinarios. No obstante, Calkins (1872) dice que el maestro de primaria debe saber cantar y debe enseñarles a los niños a pronunciar los sonidos elementales de su idioma. “Ningún niño leerá bien sin poder distinguir los sonidos de la voz humana” (Calkins, 1872, p.176). El manual propone una serie de lecciones en donde los niños identifican sonidos de personas, animales, objetos y de la naturaleza; los clasifican y los imitan.

Desarrollo de ideas sobre el cuerpo humano y la educación física

El desarrollo de las ideas del cuerpo está relacionado con historia natural de la creación animal, por eso está vinculada al conocimiento del niño sobre su propio cuerpo, para permitir la comparación con el de los demás animales. Se proponen lecciones sobre la identificación de las partes del cuerpo, la lateralidad, los órganos y su relación con los sentidos, los huesos, la sangre.

La Educación física según Calkins (1872) permite la educación del cuerpo, es tan importante adquirir conocimientos como educar nuestro cuerpo. El Manual propone lecciones para ejercitar todas las partes del cuerpo como: movimientos de cabeza, hombros, brazos, manos, tronco, rodillas. Los ejercicios propuestos son cortos y variados, y se deben realizar durante el desarrollo de las otras lecciones como una especie de pausa activa que se

debe realizar cada quince o veinte minutos, teniendo en cuenta que los niños son incapaces de estar sentados en una posición por mucho tiempo.

Desarrollo de las ideas de lugar (geografía)

La geografía es un estudio de objetos terrestres y el desarrollo de las ideas de lugar, va desde lo más cercano (la casa del niño) y avanza poco a poco hacia lo más distante. En el Manual se proponen lecciones para desarrollar las ideas de localidad (la casa, la escuela), el plano de la casa, el mapa del salón, la escala de un mapa, los puntos cardinales, el relieve, la hidrografía, etc. Estas lecciones se ejecutan en la medida que se avanza en el conocimiento de la geografía hasta llegar al conocimiento del globo terráqueo.

La lectura elemental

Las lecciones por objetos forman el verdadero principio de la lectura, Calkins (1872) deja claro los cuatro objetivos principales de la lectura elemental. El primero consiste en que el niño reconozca las formas impresas de las palabras y le sean familiares al oído, pues la lectura elemental se obtiene principalmente por los sentidos del oído y la vista. El segundo objetivo es suministrar un medio de adquisición de conocimientos, de modo que el niño pueda aprender lo que otros han escrito, para lo cual el niño debe entender lo que lee. En tercer lugar, se busca ofrecer una herramienta de comunicación, es decir, que el niño aprenda a utilizar las palabras para expresar sus por medio de la escritura. Finalmente, plantea como propósito cultivar el gusto por la lectura.

El método de lectura elemental que se propone en el Manual es el Método Objetivo busca cumplir con los cuatro objetivos de la lectura propuestos por Calkins (1872). Para ello, la ruta propuesta es mostrar el objeto o pintura y describir las cualidades de este, formar la palabra de este objeto delante de todos los niños de la clase utilizando tarjetas de letras, pedirles a los niños que la formen con la palabra del objeto utilizando las tarjetas de letras, el maestro escribe en el tablero las palabras ya aprendidas, finalmente, que cada niño indique la palabra y la lea, agregando algo de lo que caracteriza el objeto representado.

Calkins (1872) y Willson (1861) establecen que las lecciones por objetos forman el verdadero principio de la lectura y para su explicación utilizan el mismo ejemplo, “un gorro”, tal y como se puede ver a continuación:

Por tanto, el institutor... señalará un gorro pintado en la carta I preguntará qué cosa es. Algún niño dirá probablemente: "es un gorro." El institutor alzará entonces un gorro verdadero i preguntará qué cosa es; i los discípulos, que ya observan la diferencia, dicen que aquel es un gorro dibujado i este un gorro real. Dígaseles entonces que, así como las pinturas representan objetos, así mismo muchas palabras representan también objetos. (Willson, 1861, p. 233)

Este mismo ejemplo se encuentra en la página 218 del Manual de lecciones sobre los objetos de Calkins (1872)

Desarrollo de las ideas morales

Las impresiones más duraderas y profundas son adquiridas en el periodo de la infancia, por lo tanto, instruir al niño en la senda que debe seguir, no es solamente el mandamiento de Dios, sino que también es una responsabilidad de los padres y de los maestros. La educación moral debe empezar desde las primeras etapas de la vida, por eso los padres y maestros deben educar a partir del ejemplo, no puedo enseñar a hablar con la verdad, sino practico la verdad. Toda la educación moral según Calkins (1872) se fundamenta en la regla de oro, de hacer a los demás lo que queremos que ellos nos hagan a nosotros y, por lo tanto, a los niños se les debe inspirar la idea de Dios, como Hacedor del universo, un padre benigno, bondadoso, justo a quien se debe amar, obedecer y reverenciar. El Manual propone lecciones para desarrollar la idea de Dios como un padre benéfico, Dios como Hacedor del universo y para desarrollar ideas del alma.

El manual de Willson (1861), dedica el 50% a lecciones con cartas de zoología y botánica, dejando claro la importancia que tienen estos temas para el autor, los cuales no son tan explícitos ni desarrollados por Calkins (1872). En el manual de Willson (1861) no se desarrollan las ideas sobre cuerpo humano, geografía y moral, pero independientemente de los objetos que los educadores norteamericanos proponen para el desarrollo intelectual de los niños, ambos proponen el mismo sistema de enseñanza las lecciones sobre objetos.

3.3.2. Manuales para el montaje y la dirección de las escuelas

Para el montaje y dirección de las escuelas que adoptan el Sistema Pestalozziano, se tomó principalmente el manual del pedagogo norteamericano protestante James Johonnot,

titulado *Principios y práctica de la enseñanza* (1885). Este manual sirvió como referente pedagógico fundamental en el proceso de estructuración del sistema educativo. Posteriormente, Colombia formula su propio manual, *Elementos de pedagogía* (1888), elaborado por los pedagogos colombianos Luis Restrepo Mejía y Martín Restrepo Mejía, con el propósito de adaptar los principios pedagógicos a las particularidades del contexto colombiano.

James Johonnot fue director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York, pedagogo liberal protestante y uno de los difusores y perfeccionadores del Sistema Pestalozziano, fue el más popularizado en Estados Unidos de Colombia durante finales del siglo XIX comienzos del XX.

A diferencia de los manuales estudiados hasta ahora, que se limitan a lo práctico por medio de lecciones y dejan por fuera las concepciones filosóficas y pedagógicas de la educación, el manual de Johonnot (1885), es muy diferente, no se limita a un recetario de lecciones para que el maestro replique, sino que expone los fundamentos filosóficos que deben orientar la práctica educativa a partir de las ideas educativas de Pestalozzi. Este manual no se recepcionó ni de forma literal ni en su totalidad, pues solo se tomaron algunos aspectos puntuales como el concepto de educación, la enseñanza objetiva, la organización escolar y la educación rural.

En primer lugar, en el manual *Principios y prácticas de la enseñanza* (1885) se hace la analogía de la educación con una planta. El ser humano es como una planta, de la que sale una semilla y va creciendo hasta llegar a su plenitud. El desarrollo de la planta depende de poner en contacto el germen de la semilla con las sustancias apropiadas, el cual se efectúa con sistema, simetría y armonía. El tallo, el capullo, la hoja, la flor y el fruto vienen en el orden que se necesita para que la planta cumpla su más alto fin. La educación es la encargada del desarrollo del ser humano, el cual debe ser natural, gradual y proporcional a las necesidades del educando. Por lo tanto, Johonnot (1885) establece que el objeto de la educación es promover el crecimiento normal del ser humano desde tres dimensiones: físico, intelectual y moral. Es evidente que el pedagogo está haciendo alusión al concepto pedagógico que trabaja Pestalozzi en obras como, *Como Gertrudis enseña a sus hijos* (1801) y el *Canto del Cisne* (1827), en las cuales habla del desarrollo humano de forma tripartita:

mano, mente y corazón; concepciones que están acorde con los fundamentos epistemológicos del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

Con respecto a la dimensión intelectual, Johonnot (1885) establece que los conocimientos llegan a la mente por medio del mundo externo o de los objetos, y para adquirir estos conocimientos son necesarias tres condiciones: el objeto del que se obtiene el conocimiento, la mente que recibe dicho conocimiento y el organismo que sirve de medio de comunicación entre la mente y el objeto. En ese caso, el pedagogo hace alusión a el aprendizaje por medio de los objetos y a través de los sentidos, pues los sentidos permiten las ideas o percepciones primarias y son la base de todas las operaciones subsiguientes de la mente, razón por la cual es muy importante educarlos. Dicho en sus palabras, los “sentidos deberían ser educados para llenar sus funciones con precisión y maestría” (Johonnot, 1885, p. 29).

Con respecto a la dimensión moral Johonnot (1885), define la educación moral como las relaciones que existen entre el individuo y otros seres humanos. Por ello, la educación moral puede ser valorada a partir de la conducta que se debe observar en dichas relaciones. Una definición muy diferente a la que propone Pestalozzi, al anclar la moral al conocimiento de Dios, ya que, al amar a Dios sobre todas las cosas, también amas a tus semejantes a y ti mismo.

En conclusión, Johonnot (1885), concibe la educación desde el campo de la científicidad. Por lo tanto, el método de enseñanza a usar debe partir de los hechos y los elementos de la ciencia, utilizando las lecciones objetivas como el primer paso que conduce a los niños a la investigación científica, “Cuando la educación sea mejor comprendida, tanto con respecto á sus fines como á sus métodos, es evidente que la ciencia ocupará, relativamente, lugar más elevado” (Johonnot, 1885, p.89).

En ese orden de ideas, del manual *Principios y práctica de la enseñanza* (1885) se toma la enseñanza objetiva, que se encuentra en el capítulo 5 del manual, y esta relacionada directamente con la dimensión intelectual, (cabeza – en la triada de Pestalozzi). La enseñanza objetiva se fundamenta en la experiencia directa y busca activar la facultad de observación, la cual debe ser educada y cultivada sistemáticamente como parte esencial del proceso formativo. Para hablar de enseñanza objetiva es necesario hablar del objeto y de los sentidos,

el término objeto significa cualquier cosa a que pueda dirigirse el pensamiento y se aprende de ella a través de los sentidos, ya que “La impresión que recibe la mente por medio de los sentidos es mucho más duradera y clara que la que recibe indirectamente por medio de las palabras” (Johonnot, 1885, p.85).

En tercer lugar, Johonnot (1885), en el capítulo XIV, habla de las bases para la organización escolar de las escuelas, organizando el sistema educativo en cuatro departamentos: Primario (primero, segundo y tercero), Intermedio (cuarto, quinto y sexto), Superior (séptimo, sexto y noveno) y Académico (décimo, undécimo y duodécimo). Con respecto al Departamento Primario, el manual habla de tres grados. En el primer grado, se percibe y nutre el entendimiento con conocimientos que le sean necesarios en el futuro. En segundo grado, se busca que los niños manejen por sí mismo los objetos de estudio y hagan impresiones más profundas y duraderas. Finalmente, en el tercer grado, se introducen gran variedad de ejercicios, de modo que se ejercite continuamente la atención. El calendario escolar de los cuatro departamentos se organiza en tres trimestres, los estudios que se deben dar en cada trimestre del departamento Primario son cuatro y se organizan con los siguientes nombres: Ciencias Naturales (lecciones de plantas, de animales y de lugares), Lenguaje (ejercicio oral, lectura y escritura), Matemáticas (lecciones de forma, tamaño y números) y Estética (dibujo y canto). Para cada uno de los estudios se establecen los subtemas que se deben trabajar en cada uno de los trimestres y el nivel de profundidad, así como el método de enseñanza que parte de las lecciones objetivas.

Con la llegada de este manual a los Estados Unidos de Colombia no solo se fortaleció la formación de los maestros en las Escuelas Normales, sino que se organiza el sistema escolar, de forma unificada y con criterios claros. Así, en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP– de 1870 se habla del establecimiento de las escuelas primarias “Los habitantes de cada Distrito de Instrucción pública están obligados a sostener el número de escuelas primarias que sea necesario para que puedan recibir educación gratuita todos los niños de ambos sexos” (DOIP, 1870, artículo 255). Asimismo, se definió una estructura escalonada para las escuelas primarias, clasificándolas en elementales y superiores: “Las escuelas primarias son elementales i superiores” (DOIP, 1870, artículo 37), y se establecieron las materias que se debían impartir en cada nivel:

La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición i recitación, i nociones generales de higiene i de geografía e historia patria. Además, habrá en cada escuela una clase de canto. (DOIP, 1870, artículo 38)

Este es uno de los aportes más significativos que propone Johonnot (1885), ya que permitió la organización del sistema escolar a finales del siglo XIX, de una forma tan relevante que sigue siendo parte de la organización del sistema educativo colombiano en la actualidad.

Finalmente, en el capítulo XV, Johonnot (1885) señala que “En la ciudad como en el campo los objetos de la educación son unos mismos, pero las condiciones son tan desemejantes, que necesariamente han de ser las escuelas diferentes en cuanto a organización y métodos generales” (Johonnot, 1885, p.341), en otras palabras, aborda las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas. Mientras en la ciudad la educación es masiva, lo cual permite la organización escolar planteada en los párrafos anteriores; en el campo, hay un limitado número de alumnos, lo cual hace que en una misma sala se encuentren educandos de distintas edades y grados a cargo de un solo maestro. En consecuencia, el método de enseñanza debe seguir siendo el de lecciones objetivas ya que las “lecciones objetivas pueden frecuentemente hacerse generales, de modo que las oiga y aproveche toda la escuela, con lo que se ahorrará, sin duda, mucho tiempo” (Johonnot, 1885, p.353). Ahora bien, es importante tener presente que mientras en la ciudad hay ventajas en cuanto infraestructura y edificaciones para escuelas, en el campo la principal ventaja reside en la posibilidad de realizar las actividades educativas al aire libre. Las escuelas rurales tienen una riqueza indescriptible ya que permiten el contacto con la naturaleza como una condición favorable, interesante y provechosa para la enseñanza. En ese sentido, no se debe dejar de lado que los niños del campo trabajan y estudian, lo que hace que los cursos deben ser más cortos. Por ello, se necesita de una buena dirección que ofrezca resultados duraderos en la educación rural.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), habla del establecimiento de escuelas rurales “En los caseríos que disten más de tres kilómetros de la cabecera del Distrito i en los cuales se encuentren más de veinte niños en estado de concurrir a la escuela primaria,

se establecerá una escuela rural” (DOIP, 1870, artículo 257), de igual forma en este artículo se establece que la enseñanza en las escuelas rurales debe desarrollar los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales.

De todo este proceso de recepción de las ideas de Johonnot quedó el manual *Elementos de Pedagogía* (1888) de los hermanos Luis Restrepo Mejía y Martín Restrepo Mejía, pedagogos colombianos que tuvieron fuerte vínculo con el partido conservador y la Iglesia Católica. Este manual influyó en el pensamiento educativo de la época. Martín Restrepo Mejía (1861 – 1940), nació en Medellín, fue docente y ocupó cargos importantes como Inspector General de Instrucción Pública del Cauca y rector de la Universidad del Cauca. De Luis Restrepo Mejía no se encontraron datos biográficos. El manual es un texto oficial adoptado por los gobiernos conservadores, suministrado a las Normales para la formación de maestros, pues contiene todo el saber teórico, administrativo y didáctico que necesitaba el maestro de la época. En este manual se pueden evidenciar algunos aportes del Sistema Pestalozziano, toda vez que se trata de “un texto con ideas cosmopolitas, pero refinadas y tamizadas desde la ortodoxia doctrinal católica” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.18)

En *Elementos de pedagogía* (1888) se puede evidenciar una postura clara frente a los conceptos de educación y pedagogía. “Educar al hombre es perfeccionar todas sus facultades a fin de que pueda llenar cumplidamente su misión en este mundo” (Restrepo y Restrepo, 1888, p. 6), ello quiere decir que, la educación es una gran tarea, delicada y trascendental, en la que todos la sociedad tiene la tarea de educar al niño e influir de alguna manera en la educación de otros, el padre, la madre, el hermano, el sacerdote, el maestro, la sociedad, etc., pero los directamente responsables de la educación de los niños son las madres y los maestros que deben ser personas aptas, o dicho de forma clara, deben saber pedagogía. Los hermanos Restrepo (1888) retoman el principio de Pestalozzi de que la madre es la primera maestra del niño, aspecto que dejaron por fuera todos los otros manuales estudiados hasta ahora. Para los hermanos Restrepo la pedagogía debe provocar, dirigir y auxiliar el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre y ponerlo así en aptitud de ejercer bien todas las funciones peculiares a su naturaleza; desarrollo armónico del que habla el Decreto Orgánico de Instrucción Pública en el artículo 30 y su fin último, es dar al hombre toda la perfección

posible para que pueda realizar el mayor grado de bien y cumplir su destino. Por ello, la pedagogía es “el arte que enseña a educar al niño y la ciencia en que tal arte se funda” (Restrepo y Restrepo, 1888, p.5), por tanto, la pedagogía es un arte y una ciencia; arte porque aplica y practica los principios de la educación y ciencia porque forma el conjunto de conocimientos en que se fundamentan los principios de la educación.

Los hermanos Restrepo (1888) fundamentan la educación colombiana en la triada de Pestalozzi (cabeza – corazón - mano), al establecer que la educación se divide en intelectual, moral y física. La educación intelectual a través de la enseñanza objetiva, método tomado del manual de Calkins (1872), es considerada el camino que debe seguir el maestro para que los educandos adquieran conocimientos. La educación moral está relacionada directamente con la religión a través de clases de Historia Sagrada (historias de la biblia y sus personajes), Religión (rezos como el padre nuestro, el Ave María, la salve, el credo... los mandamientos de Dios...). Y la educación física busca el desarrollo de las facultades físicas del hombre a través de clases de Higiene, Calistenia y Gimnasia. Ahora bien, dado que el cuerpo es integral la educación física va de la mano con la educación intelectual y moral. A su vez, establecen que la educación inicia con la vida y hace la analogía de la planta que presenta Johonnot (1885) al decir que cuando se cultiva una planta, no se espera a que crezca para regarla: desde la aparición del primer germen se debe cuidar para que se pueda desarrollar adecuadamente y no morir en el intento. Eso mismo debemos hacer con los hombres, cuyo porvenir depende en gran parte de la educación que le brindamos desde su nacimiento.

Para los hermanos Restrepo, el Gobierno tiene el derecho y el deber de fomentar la educación a través de la organización escolar: según la procedencia de los fondos (públicas y privadas), según el sexo (de varones, de niñas o mixtas), según la edad (párvulos, primarias o de adultos), según la localidad (urbanas o rurales), según la salud de los educandos (generales o especiales). Por eso, los programas de enseñanza que se deben impartir en las escuelas de acuerdo a la edad del niño y al grado que cursan. A la Iglesia católica corresponden los derechos de la enseñanza de la religión, para evitar el peligro de que se difundan doctrinas contrarias. Para la Iglesia Católica el fin último del hombre es Dios “El hombre ha sido criado para conocer amar y servir a Dios en esta vida, y después verle y gozarle en la otra” (Restrepo y Restrepo, 1888, p.20), idea que también se encuentra en el

pensamiento pietista de Pestalozzi, ya que, al amar y servir a Dios, el hombre ama y sirve a sus semejantes, a su Patria, a su familia y a sí mismo. La enseñanza de la religión debe hacer amar a Dios y a los hombres en Dios, de ahí que se deduzca que la religión es la gran educadora de la humanidad. En el contexto colombiano de la época, en las clases de religión se dictan enseñanzas propias de la Iglesia Católica. No obstante, no basta con la enseñanza teórica de la religión y la moral, es necesario formar al niño en el hábito de cumplir sus deberes religiosos, por medio de prácticas religiosas como: la oración diaria, la confesión, la comunión y la asistencia al santo sacrificio de la misa todos los días.

Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), estos manuales fueron importados a precios muy bajos durante los años 80, por la Librería Americana de Bogotá, empresa de don Miguel Antonio Caro, que luego fue presidente de la República.

Las tres rutas por las cuales fue recepcionado Pestalozzi en Colombia terminan en una recepción instruccional. En primer lugar, Triana lo instrumentaliza a través de lecciones que “complementan” el Método Lancasteriano, específicamente en las áreas de gramática y aritmética. Esta decisión responde a sus propias críticas al método de enseñanza mutua, del cual afirmaba que presentaba escasa eficacia en el desarrollo de las habilidades de los niños. Como señala (2019, p. 127), Triana “se lamentaba de la poca eficacia que producía el método de enseñanza mutua en el desarrollo de las habilidades de los niños” y, por ello, buscó subsanar esta falencia por medio del *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras (1845)*, recepción que permanece aproximadamente hasta 1870. En segundo lugar, la recepción que llega a Colombia por medio de los alemanes, a través de la misión pedagógica alemana, también es instruccional y mutilada. Instruccional porque la enseñanza se basa en las lecciones de las cosas, educando al ser humano desde lo intelectual (cabeza) y lo físico (mano). Finalmente, la recepción que llega a Estados Unidos de Colombia por medio de los manuales norteamericanos difundidos en 1870 toca de manera muy superficial el tema pedagógico y termina reducida a la enseñanza a través de las lecciones de las cosas.

3.4. Formación del maestro pestalozziano

De acuerdo con Pestalozzi, el maestro debe llevar a los alumnos a que hallen por sí mismos el conocimiento a través de la observación y el lenguaje correcto, evitando que se extravíen en sus observaciones. Dicho en sus palabras:

“el hombre que ha de enseñar debidamente una ciencia, un arte o un oficio cualquiera, debe poseer, reunidos, el conocimiento completo de los medios elementales de educación de nuestras capacidades y disposiciones, y el dominio completo del arte y de la ciencia en que ha de iniciar a su alumno. (Pestalozzi, 1826, p. 77)

Así, la pedagogía pestalozziana se fortaleció en las escuelas normales colombianas, dice Herrera (2021), por el influjo de la primera misión alemana, desarrollada a instancias del gobierno liberal en 1872 y la responsabilidad de la formación de los maestros continua a cargo de las Escuelas Normales. El Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 en los artículos 114 y 115 establece una Escuela Central, en Bogotá, y una Escuela Normal en la capital de cada Estado, con excepción del de Cundinamarca, en cuya capital, Bogotá, funcionaría la Escuela Central. La función de la Escuela Central es formar los maestros para las Escuelas Normales, y la enseñanza tiene por objeto principal la perfección y difusión de los métodos de enseñanza. Müller de Ceballos (1989), dice que para cumplir esta tarea el gobierno trajo al país la misión pedagógica alemana.

Con relación al currículum y los conocimientos que debe adquirir un maestro pestalozziano deben estar “el conocimiento de los contenidos y de las leyes del desenvolvimiento intelectual de los niños y por su dominio del método, condiciones distantes de un maestro que apenas sabía unos procedimientos” (Zuluaga 2001, p. 44). Por ello, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 establece la formación del maestro debía tener lugar en un periodo de cuatro años. Una vez terminadas las materias, los estudiantes que aspiran al título de maestros debían presentar las pruebas finales para obtener el Diploma de Maestro. El Decreto Orgánico de Instrucción pública en los artículos 197 y 198 establece que los exámenes serán públicos y se darán por el Director de Instrucción Pública del Estado y por cuatro examinadores nombrados por él.

En los artículos 199 a 207 del mismo Decreto se detallan los criterios y procedimientos para la evaluación de los aspirantes a maestro. El proceso de examen se

estructura en dos pruebas escritas y tres orales. Las pruebas escritas incluían una composición,

“cuyo tema dará el director de la Escuela en el acto del examen; y en una o dos versiones del inglés o del francés, o de ambos idiomas; las orales consistirán en: corregir, explicando de viva voz, dos composiciones escritas de los alumnos; traducir un texto inglés o francés y comentar un texto español; y dictar dos lecciones de una hora sobre un tema sacado a la suerte entre los programas de enseñanza. Después habría una prueba final, en la cual “el examinando responderá un interrogatorio hecho por los examinadores”

La prueba final abordaba aspectos fundamentales como los deberes del institutor; la dirección y gobierno de los centros de educación preescolar (salas de asilo); los métodos de enseñanza y dirección de las escuelas primarias; los planos y mobiliario de los edificios de escuela; las leyes, decretos y reglamentos de la instrucción pública primaria.

4. Conclusiones del capítulo

Los maestros lancasterianos y los pestalozzianos debían adquirir unos conocimientos determinados de cada plan educativo con el propósito de difundir el Método Lancasteriano y el Sistema de Educación de Pestalozzi y expandirlo en todo el territorio colombiano. Para cumplir esta tarea se crean las escuelas normales que son las instituciones de formación de maestros de mayor arraigo histórico en Colombia. Su fundación, en 1821, estuvo unida a los intentos de construcción de una república independiente y soberana, así como a la edificación de estado y nación. Las ideas pedagógicas que sirvieron de cuerpo conceptual en las escuelas normales del país desde su fundación como instituciones de formación de maestros en 1821 hasta mediados del siglo XX, fueron principalmente la pedagogía lancasteriana y las ideas pedagógicas de Pestalozzi.

No fueron directamente los libros de Pestalozzi los que se recibieron en Estados Unidos de Colombia, la recepción de Pestalozzi es indirecta y se da por medio de tres rutas. Inicialmente por la propuesta de Triana al anexas al, *Manual del Sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826) de Joseph Lancaster tres manuales

más, *Manual del profesor primario* (1845) de José María Triana; *Manual que los profesores de las escuelas deben seguir para enseñar gramática castellana según el Sistema de Pestalozzi* (1846) y *Manual que incluye los diferentes cursos en los que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el Sistema de Pestalozzi* (1846). Segundo por las Misiones pedagógicas alemanas y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. Y finalmente por los manuales norteamericanos que llegaron a Colombia *Lecciones sobre los objetos* de Norman Calkins, 1872, *Enseñanza objetiva (A Manual of Object – Teaching)*, de Marcuis Wilson, 1861 y *Principios y práctica de la enseñanza* (1885) de James Johonnot.

Tanto los alemanes, como los norteamericanos, simplifican el pensamiento de Pestalozzi a lecciones de las cosas o de los objetos, pues Pestalozzi nunca hablo de lecciones de las cosas. Sus principios pedagógicos eran sobre la enseñanza intuitiva, entendida como “el desarrollo natural en lo relativo al desenvolvimiento y perfeccionamiento de las disposiciones y energías humanas” (Pestalozzi, 1826, p.5), No obstante, los pedagogos alemanes y norteamericanos referenciados terminaron con reducir la intuición a lo que ellos nombran en los manuales como el aprendizaje por medio de los sentidos (intuiciones sensibles). William (1861), por ejemplo, habla de cultivar las facultades perceptivas, refiriéndose exactamente a la enseñanza por objetos. Para Pestalozzi las intuiciones son externas e internas. Las intuiciones externas son las intuiciones sensibles, que permiten conocer el mundo a través de los sentidos. Las intuiciones internas, por otro lado, son las intuiciones morales, basadas en la idea de que las personas pueden sentir o intuir desde el punto de vista moral a Dios en su corazón.

A Colombia llega un Pestalozzi instrumentalizado que deja por fuera el fundamento filosófico y teológico cercano a la reforma. Desde lo teológico Pestalozzi habla de que la capacidad intelectual depende de la naturaleza humana, por lo que exige el desenvolvimiento de lo humano mismo, pero esto sale del amor y de las creencias

Sin amor y sin creencias falta el hilo por el cual se saca el verdadero desenvolvimiento de nuestra humanidad. En una palabra: religiosidad y amor son el alfa y el omega de la natural y adecuada formación elemental del ser humano. (Pestalozzi, 1826, p. 99)

Pestalozzi concebía la religiosidad como una intuición interna, un sentimiento que debía desarrollarse naturalmente en cada individuo. Su visión, influenciada por el pietismo,

promovía una relación íntima y personal con Dios, sin imposiciones externas ni dogmas institucionales. El pedagogo suizo sostenía que la educación debía propiciar el desenvolvimiento espontáneo de las cualidades morales y religiosas del ser humano, permitiendo que las personas sintieran a Dios en su corazón, más allá de cualquier credo establecido. No obstante, esta perspectiva fue modificada al ser recepcionada en Colombia. Particularmente, en el manual *Elementos de Pedagogía* (1888), escrito por los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, donde se evidencia una fuerte imposición de la religión católica. En este texto, la enseñanza religiosa adquiere un carácter normativo y dogmático, centrado en la transmisión colectiva de opiniones sectarias. Así, la intuición libre y personal del sentimiento religioso propuesta por Pestalozzi se transforma en una iniciación externa, institucionalizada y doctrinaria, acorde con la influencia de la Iglesia católica y el pensamiento conservador dominante en la época.

La convergencia pedagógica entre Lancaster y Pestalozzi posee una gran importancia para la historia educativa de Colombia, ya que simboliza el primer intento de construir un sistema nacional de instrucción pública que estuvo rodeado de condiciones de extrema precariedad institucional. La adopción del método monitorial de Lancaster respondió a la exigencia de expandir rápidamente la educación básica, pues el país se encontraba devastado por las guerras de independencia, por lo que los recursos eran limitados. Además, se requería formar en la disciplina y la obediencia a los ciudadanos para promover la estabilidad social.

Paralelamente, aunque indirecta y tardíamente, los principios pestalozzianos ensamblaron una dimensión humanista que pretendía el desarrollo integral del individuo a partir del amor, la observación y la experiencia. No obstante, una de las características del sistema educativo republicano era la tensión entre la eficiencia pragmática y el ideal de una educación integral, propiciando una problemática pedagógica que se ha mantenido vigente a lo largo de la historia nacional: ¿cómo equilibrar las demandas de masificación y control social con la necesidad de formar sujetos autónomos, críticos y plenamente desarrollados? Comprender esta convergencia inicial permite identificar no solo las bases del sistema educativo colombiano, sino también las contradicciones estructurales que aún hoy condicionan su desarrollo.

Conclusiones Finales

Analizar la recepción del pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en la Nueva República de Colombia, tomando como referencia los Planes Educativos: *Método Lancasteriano* y *Sistema Pestalozziano*, deja en evidencia la importancia de los estudios de recepción para la historia de la pedagogía.

Condiciones epocales de Inglaterra y Suiza lugares de origen de los pensamientos de Lancaster y Pestalozzi

Reconstruir las condiciones epocales que posibilitaron el surgimiento, desarrollo y proyección de los pensamientos educativos de Joseph Lancaster en Inglaterra y Johann Heinrich Pestalozzi en Suiza permite concluir que los pensamientos educativos de Lancaster y Pestalozzi no fueron una respuesta pasiva a las condiciones de la época, sino que se transformaron en función de las necesidades que vivían Inglaterra y Suiza. Si bien, ambos autores escribieron y desarrollaron sus planes educativos en condiciones familiares, teológicas y sociales como la ilustración, la Revolución Francesa, las Guerras Napoleónicas y la Revolución Industrial, unas condiciones tuvieron mayor influencia que otras en cada uno de los autores. Las condiciones epocales que más influyeron en los planteamientos educativos de Lancaster fueron la Ilustración y la Revolución Industrial, mientras que en Pestalozzi fueron la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas.

En Inglaterra durante el siglo XVIII, la Ilustración fue una condición sin precedentes, conocida como el siglo de las luces, en donde se produjo conocimiento por medio de libros, revistas, entre otros. En esta condición Lancaster escribe y desarrolla el Método Lancasteriano, permitiendo a Lancaster dar a conocer su plan educativo a través de la publicación de *Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community* (1803). Obra impresa, que podemos llamar manual lancasteriano, esparce el plan educativo de Lancaster y se convierte en un medio fundamental e indispensable, brindando un sólido conocimiento del método y explicando paso a paso lo que los maestros deben hacer para ejecutarlo. De esta forma, los maestros que implementaban el método no necesitaban tener grandes conocimientos; ellos solo se limitaban a realizar el paso a paso de lo que proponía el manual. Con esta obra su Método no solo se da a conocer en Inglaterra, sino que se expande a Europa, Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Colombia y otros lugares del mundo, haciendo que Lancaster sea reconocido en el campo de la educación.

Ahora bien, la Ilustración y la Revolución Industrial en Gran Bretaña pedían a gritos que, como mínimo, los artesanos y obreros, incluyendo niños y mujeres, leyeran y escribieran, ya que la sociedad industrializada requería de una mano de obra más calificada. Por lo tanto, el plan educativo de Lancaster es la respuesta efectiva a esta necesidad, permitiendo la alfabetización masiva a bajos costos y en poco tiempo, e impactando no solo las clases obreras, sino la educación de las clases altas. Para dar respuesta a estas necesidades en 1798, Lancaster crea su primera escuela en Londres, en donde implementaba su método de enseñanza mutua con un gran número de niños pobres provenientes del suburbio de Southwark, obteniendo un gran éxito e impacto en la sociedad industrializada, ya que “en 1810 contaba Inglaterra con unas noventa escuelas de este tipo en las que se instruía a niños pobres” (Corts y Calderón, 1995, p. 281).

Durante la Revolución Industrial se vivía un crecimiento acelerado de la población en las grandes ciudades, debido a que la población rural se desplazaba hacia lo urbano buscando mejores oportunidades, lo cual aumentaba la demanda de alfabetización. Uno de los problemas a los que se enfrentó Gran Bretaña para alfabetizar a estas grandes masas fue la escasez de maestros, para lo cual el Método Lancasteriano ofrecía solución, a través de la enseñanza mutua y el uso de monitores. Los monitores eran alumnos más avanzados a quienes se les asignaba un grupo de 10 estudiantes para que impartieran las instrucciones que se encontraban en el manual, enseñar mutuamente “la instrucción comunicada por los alumnos más aventajados a los más retrasados” (Bally, 1819, p.300). Desde la base de enseñanza mutua a través de monitores la Escuela Lancasteriana se organiza de forma similar a la estructura jerárquica de una empresa; Bally (1819), dice que en la escuela de enseñanza mutua se establece una particular organización que crea una jerarquización razonable que pueda ayudar de la manera más eficaz al éxito de todos.

Ahora bien, Johann Heinrich Pestalozzi fue directamente influenciado por las guerras que impactaron a Europa, específicamente a Suiza: la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas. Condiciones que vivió directamente el pedagogo y que lo llevaron a reflexionar sobre la educación de los más desfavorecidos, huérfanos y víctimas de las guerras, buscando superar la pobreza y desigualdad social que vivía su país. A diferencia de Lancaster, Pestalozzi fue testigo de la devastación causada por las guerras y vio cómo los niños y las familias más pobres sufrían sus consecuencias. En medio de este contexto decidió emprender

su carrera como pedagogo y maestro, escribiendo y aplicando su plan educativo, Sistema Pestalozziano, con el cual buscaba la educación integral de todos aquellos niños víctimas de la guerra. Pestalozzi creía que la educación debía ser accesible para todos, rechazando el absolutismo que dejó instaurado la Revolución Francesa, promoviendo una educación libre y justa, lejos de la violencia y el derramamiento de sangre que se usaba como medio para alcanzar el cambio.

Desde la condición teológica, a ambos educadores los une las creencias religiosas, Lancaster desde el cuaquerismo y Pestalozzi desde el pietismo. Lancaster, como miembro de la Sociedad de Amigos (cuáqueros), adoptó varios de sus principios en su plan educativo. Los cuáqueros eran una secta religiosa de carácter protestante que surgió en Inglaterra durante el siglo XVIII, dedicada a predicar el pacifismo y la filantropía y a promover valores como la igualdad y la cooperación, los cuales se encuentran explícitos en el Método Lancasteriano. Lancaster formula su plan educativo desde el principio de la accesibilidad, pensando en la educación de las clases más pobres, para lo cual abre escuelas de enseñanza mutua y recibe niños pobres de forma gratuita con el patrocinio de la Sociedad de los Amigos y algunos benefactores, promoviendo el valor de la igualdad a través de la educación gratuita que permitía a todos los niños, especialmente a los de las clases más bajas, el acceso a la educación. Y la cooperación a través de la enseñanza mutua.

Pestalozzi habla del equilibrio que debe existir entre las tres potencialidades humanas: las capacidades intelectuales, las capacidades artísticas y las creencias. Por ello, fundamenta su plan educativo en el desarrollo armónico de estas potencialidades, las cuales se deben desarrollar paulatina y cuidadosamente, ya que una educación que se fundamenta en una sola potencialidad es una educación unilateral que deja por fuera el desarrollo natural del hombre, “Sin amor y sin creencias falta el hilo por el cual se saca el verdadero desenvolvimiento de nuestra humanidad” (Pestalozzi, 1826, p.99). De esta manera, se puede evidenciar observar cómo las creencias forman un pilar fundamental en su propuesta educativa y, en consecuencia, no se concibe que la educación del hombre sea posible sin el desarrollo de esta potencialidad.

En ese orden de ideas, el análisis de las condiciones epocales de Inglaterra y Suiza permiten comprender cómo los pensamientos educativos de Lancaster y Pestalozzi surgieron

en respuesta activa a las necesidades de su tiempo. No se limitaron a ser meros reflejos de los cambios sociales, políticos y económicos, sino que fueron propuestas transformadoras con impacto local e internacional. La Ilustración y la revolución industrial marcaron el desarrollo del método de Lancaster, mientras que las guerras influenciaron profundamente las ideas pedagógicas de Pestalozzi. Sin embargo, el contexto teológico compartido por ambos educadores revela otro eje de influencia en sus propuestas. Este estudio deja abierta la puerta a nuevas preguntas: ¿cómo evolucionaron estos métodos en los siglos posteriores? ¿Cuál es su vigencia en la educación actual?

Elementos que estructuraron el Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano.

Presentar los elementos centrales del pensamiento educativo de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi, permite ver cuáles fueron los elementos que estructuraron el Método Lancasteriano en Inglaterra y el Sistema Pestalozziano en Suiza durante los siglos XVIII y XIX y cómo se implementaron respondiendo a las condiciones de cada país. Estos Planes educativos no solo transformaron la educación de estos países, sino que impactaron en la pedagogía internacional, debido a su orientación modernizadora y a la construcción de ciudadanía. De múltiples formas fueron recepcionados en otros países. Por ejemplo, Lancaster llegó a Colombia a través de Bolívar y Santander, mientras que Pestalozzi llega mediante la circulación de manuales norteamericanos.

Método Lancasteriano

El Método Lancasteriano es un método instrumental definido básicamente por el uso de monitores, la organización por niveles, la repetición y la vigilancia recíproca. Los monitores permiten que un solo maestro esté a cargo de una escuela de hasta de 1.000 alumnos, debido a que la función del maestro es estar pendiente del movimiento de la escuela. Como señala Lancaster (1812, p. 2) “En la cabecera de la escuela debe haber una plataforma elevada para el escritorio del maestro, como un lugar conveniente para vigilar la escuela”. Así, el maestro dirige la escuela por medio de la estrategia de los monitores, sin dejar de lado la función de preparar a los monitores para impartir las clases propuestas en el manual de enseñanza mutua al pie de la letra. Con respecto a la organización por niveles, los alumnos se agrupan por niveles según el conocimiento que tengan, lo que facilita un aprendizaje progresivo y estructurado. Al ingresar a la escuela cada estudiante es evaluado para

identificar qué conocimiento tiene y ubicarlo en la clase correcta. Por ejemplo, no puede pasar a la clase dos de aritmética (suma) sin antes haber aprobado la clase uno (combinación de cifras). Para el Método Lancasteriano “la repetición frecuente de una idea, si es simple y finita, basta para grabarla en la memoria” (Lancaster, 1812, p. 41). Por eso, los alumnos deben repetir las palabras y/o operaciones que el monitor dice en voz alta, como mínimo dos veces, una cuando la escuchan y otra cuando la escriben en la mesa de arena o en la pizarra. Finalmente, la vigilancia recíproca en donde los monitores supervisan a los alumnos que tienen a cargo, garantizando el orden y la realización de las actividades. En palabras del propio Lancaster:

el monitor debe vigilar continuamente a cada uno de sus alumnos de la clase a su cargo, y darse cuenta de cuándo un muchacho pierde el tiempo hablando y holgazaneando. Una vez observado esto, tiene el deber de presentar un informe (Lancaster, 1812, p. 67).

Ventajas del Método Lancasteriano

Entre las principales ventajas que ofrecía el Método Lancasteriano están: el bajo costo, los contenidos estandarizados por clases para lectura, escritura y aritmética, y la formación básica para los maestros.

El método podía tener un bajo costo para la sociedad británica, debido a que se reducían los costos de la mano de obra, gracias a la figura de los monitores. El Método Lancasteriano “utilizó a los más adelantados en calidad de monitores con el fin de suprimir a maestros y ayudantes” (Corts y Calderón, 1995, p. 280). Sin embargo, es importante aclarar que, el monitor no cumple directamente las funciones de asignadas al maestro; el monitor solo se limita a repetir y ejecutar de manera instrumental la clase entregada por el maestro. Lancaster (1812), deja claro que la función del monitor no es enseñar, sino la de vigilar que los alumnos de la clase se enseñen unos a otros, pues “si el niño comete un error, no es responsabilidad del monitor rectificarlo, pero el siguiente niño debe intentar hacerlo” (Lancaster, 1812, p. 47). Con respecto a los materiales que se requerían para su implementación, eran de fácil consecución y a bajos costos debido a que este método se implementa en plena revolución industrial y bajo las sombras de la Ilustración, lo que hace que implementos como carteles, tableros, lápices, entre otros se puedan conseguir en el

contexto sin necesidad de realizar procesos de importación a diferencia de lo que ocurría en los países de América, que debían importar los materiales y elementos que se requerían a través de los mercaderes ingleses, generando altos costos.

Los contenidos se organizaban y estandarizaban por medio de clases de lectura y escritura (8 clases), aritmética (12 clases) y educación moral. Cada clase estaba compuesta por 10 alumnos y un monitor; el monitor replica textualmente la clase y la lección, asegurando la uniformidad en la enseñanza. La metodología empleada para las clases es la repetición y los semicírculos; por ejemplo, se cuelga un cartel de lectura, escritura o aritmética en la pared y se paran los 10 alumnos en semicírculo a su alrededor; el alumno que ocupe el primer lugar en la clase inicia leyendo la primera palabra u operación aritmética y en caso de no lograrlo, lo hace el alumno que está en la posición dos y así sucesivamente.

Los maestros que impartían el método no requerían profundos conocimientos, debido a que todas las clases se limitaban a replicar lo establecido en el Manual de Enseñanza Mutua; eran clases tan sencillas que podían ser ejecutadas por los monitores. El maestro asistía a la Escuela Normal para adquirir los conocimientos base del Método Lancasteriano, la estructura organizacional de las escuelas y la apropiación del manual. Lancaster formó maestros para la implementación del método en 1798 en su escuela, Borough Road.

El Método Lancasteriano puede ser interpretado como una propuesta pedagógica revolucionaria del siglo XIX, ya que permitió la educación masiva con recursos limitados a la sociedad británica y tuvo un impacto significativo en la historia de la educación. Su enfoque basado en la enseñanza mutua, donde los alumnos más avanzados actuaban como monitores, facilitó la alfabetización de sectores menos privilegiados y promovió la igualdad educativa. Este método trascendió a muchas partes del mundo debido a su eficiencia y accesibilidad. En América, su implementación estuvo vinculada a los ideales ilustrados y republicanos, buscando la formación de ciudadanos instruidos para consolidar los nuevos Estados independientes. Además, su estructura organizativa y su énfasis en la disciplina lo convirtieron en un modelo atractivo para gobiernos que buscaban expandir la educación pública.

Sistema Pestalozziano

El Sistema Pestalozzino está fundamentado en 12 principios de la educación: religión, moral y lógica, orgánica y completa, libre y natural, armónica, positiva, intuición, gradual y progresiva, encadenamiento, combinación analítica y práctica. Los cuales sustentan las bases de su plan educativo y proponen la educación integral del ser humano desde tres dimensiones: cabeza, corazón y mano.

En la cabeza, tiene que ver con el desenvolvimiento de la potencialidad de pensar, de aprender y en ella se pueden ubicar los principios de la intuición y la educación gradual y progresiva. La intuición es un principio fundamental de la enseñanza, basado en la idea de que el aprendizaje debe partir de la experiencia directa y la observación del medio y su principal característica, según Escobar (1975) y Villalpando (1981), la intuición permite ver mentalmente lo que no puede percibirse por medio de los sentidos; fundamentando los pensamientos y juicios sobre las cosas que están a su alrededor. Pestalozzi enfatizaba que el aprendizaje debía partir de la experiencia directa y la observación, evitando la memorización mecánica.

El corazón se relaciona con la formación moral y emocional. Aquí se ubican los principios de religión y moral, que son esenciales para el desarrollo de valores y la construcción de una sociedad basada en la ética y la cooperación. Pestalozzi creía que la educación debía fomentar el amor y la empatía, elementos clave para la convivencia social.

La mano representa el desarrollo práctico y artístico. Se incluyen los principios de combinación analítica y práctica, así como la educación libre y natural. Pestalozzi promovía el aprendizaje a través del trabajo manual y la creatividad, asegurando que los estudiantes adquirieran habilidades útiles para la vida.

Los doce principios educativos del Sistema Pestalozziano muestran una visión integral del desarrollo humano, en la que se articulan la razón, los principios morales y la práctica. Desde la intuición como base del aprendizaje hasta la formación ética y la enseñanza aplicada, Pestalozzi propuso un modelo que buscaba el equilibrio entre la mente, el corazón y las manos. Sin embargo, surgen nuevas preguntas que invitan a una nueva reflexión: ¿cómo se ha adaptado su método a los cambios en la educación contemporánea?, ¿Se siguen aplicando sus principios en los sistemas educativos actuales?, ¿Qué desafíos enfrenta la pedagogía pestalozziana en el siglo XXI?

La recepción de Lancaster y Pestalozzi en Colombia

Explicar la relación entre el pensamiento de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi en los planes educativos adoptados en la nueva república, permitió concluir que la recepción de estos planes estuvo marcada por la limitación de recursos económicos que condicionó la adopción de estos.

Recepción del Método Lancasteriano en la Gran Colombia.

Después de los procesos de independencia, uno de los problemas a los que se enfrentó Colombia fue la falta de recursos económicos, aspecto que agudiza los problemas educativos y sociales de la naciente república. Con respecto a la educación, Lancaster es recepcionado como la primera propuesta de educación popular que tiene la nueva República. Rodríguez (1999) afirma que Simón Bolívar tenía claro que la educación debía formar ciudadanos con principios y valores para vivir en la República y que es responsabilidad del Estado brindar la educación al pueblo, toda vez que la educación sólo puede pensarse como Educación pública. En este sentido, se establece que uno de los primeros fines de la Educación de la Nueva República es que sea de carácter público y con un fin político, como lo expresa Luzuriaga (1962) a partir de los planteamientos aristotélicos: “uno sólo es el fin de toda sociedad política es evidente la necesidad de que la educación sea una sola e idéntica para todos y que su cuidado sea asignado al Estado” (Luzuriaga, 1962, p. 117). Bolívar crea un proyecto de educación popular fundamentado en la educación moral y en que los ciudadanos aprendieran leer y escribir, ya que “sin saber leer y escribir los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad” (Ley 6, 1821, p. 108). Por esta razón, Bolívar delegó esa función a Francisco de Paula Santander, para que se encargara de ejecutar la legislación. Así entonces, Santander vio la necesidad inaplazable de implementar un sistema de educación pública a través de la multiplicación del número de escuelas.

Para cumplir con este fin, el Congreso General de la República de Colombia aprueba la Ley 6 del 2 de agosto de 1821 -*Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos*-, en donde se instaura como sistema educativo del país el método Lancasteriano o de ayuda mutua, tal como lo afirma el artículo 14 de la misma ley “El método

de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República”. A pesar de los intentos realizados, el estado colombiano no logra implementar de forma general el sistema lancasteriano. Según los estudios presentados por Zuluaga (1995, p. 275) en 1826 había en Colombia 52 escuelas de enseñanza mutua con 3509 niños y 434 del antiguo método con 16200 niños. Situación que pudo ser la causa de que en el Decreto 1 de 1826, se establezca que, en un plazo de catorce meses, todas las escuelas elementales del país (existentes o de nueva creación) deberían emplear el método mutuo. Lo cual devela que en la Nueva República no se abandona el método antiguo de las escuelas de primeras letras impartido por la Iglesia Católica y se recepciona a Lancaster de forma parcial a pesar de los intentos del Estado por unificar la educación del pueblo.

El plan educativo Método Lancasteriano es recepcionado en Colombia directamente por Lancaster quien estuvo a cargo de la dirección de la escuela de enseñanza mutua de Caracas, la cual fue inaugurada el día de aniversario número 13 de independencia “Es notable que el 05 de julio de 1824, en el que se celebró el aniversario, se abriese la escuela de enseñanza mutua bajo la dirección del célebre Lancaster” (Gaceta de Colombia, 1824, p.9). Lo cual implica que su plan se ejecute de una manera más limpia, sin interpretaciones de otros pedagogos ya que, la fuente es directamente el manual *Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community* (1803) que el mismo Lancaster escribió y trajo a Colombia para su implementación; esta obra fue traducida al español como *Mejoras en la educación* (1805), por la Biblioteca Nueva. Dentro de los documentos por los cuales se recepciona a Lancaster en la Gran Colombia, Osvaldo Granda Paz (2016) hace alusión al periódico *El fanal de Venezuela* (1820), donde se realizaron tres publicaciones de una traducción de los cinco primeros capítulos del Manual Lancasteriano.

Recepción del Sistema Pestalozziano en Colombia.

En la recepción del Sistema Pestalozziano, existieron personalidades que recepcionaron a Pestalozzi, por ejemplo, Gotle Wiese, Julio Dual Walner, Augusto van Gogh, Carlos Meizler, Orsual Virsel, Alberto Blumer, Gustavo Ratlag, Ernesto Hotchik y Carlos Hutterman a través de las Misiones Pedagógicas Alemanas y en el contexto norteamericano Norman Calkins, Marcius Wilson y James Johonnot a través de los manuales de enseñanza.

Por lo tanto, en Colombia se hace una recepción de la recepción de estas personalidades creando un Pestalozzi contrareformado para las necesidades de la Nueva República.

Durante el periodo de la Nueva República no ocurre un cambio de plan educativo, lo que ocurre es una mezcla entre los planes educativos: Método Lancasteriano y Sistema Pestalozziano. Inicialmente se recepciona el Método Lancasteriano y se forman a los maestros para implementar el método en las Escuelas Normales. Posteriormente, en 1845 se le anexa al Método Lancasteriano dos anexos de manuales de Pestalozzi para gramática y aritmética. Sin abandonar los pensamientos de Lancaster para instaurar los de Pestalozzi. Posteriormente, en 1870 con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública se establece abandonar la educación memorística establecida en el Método Lancasteriano e impartir educación con principios del Sistema Pestalozziano.

En la recepción del Sistema Pestalozziano en Colombia la educación es el desenvolvimiento y perfeccionamiento de las disposiciones humanas de forma natural y de acuerdo al ciclo de vida, en el manual Principios y prácticas de la enseñanza (1885) se hace la analogía de la educación con una planta. El ser humano es como una planta, de la que sale una semilla y va creciendo hasta llegar a su plenitud. El desarrollo de la planta depende de poner en contacto el germen de la semilla con las sustancias apropiadas, el cual se efectúa con sistema, simetría y armonía; el tallo, el capullo, la hoja, la flor y el fruto vienen en el orden que se necesita para que la planta cumpla su más alto fin. La educación es la encargada del desarrollo del ser humano el cual debe ser natural, gradual y proporcional a las necesidades del educando. Por esta razón, Johonnot (1885) establece que el objeto de la educación es promover el crecimiento normal del ser humano desde tres dimensiones: físico, intelectual y moral. Es evidente que el pedagogo está haciendo alusión al concepto pedagógico que trabaja Pestalozzi en obras como, Como Gertrudis Enseña a sus Hijos (1801) y el Canto del Cisne (1827), en las cuales habla del desarrollo humano de forma tripartita: mano, mente y corazón; concepciones que están acorde con los fundamentos epistemológicos del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

En conclusión, Johonnot (1885), concibe la educación desde el campo de la cientificidad, por lo tanto, el método de enseñanza a usar debe ser desde los hechos y los elementos de la ciencia, utilizando las lecciones objetivas como el primer paso que conduce

a los niños a la investigación científica, “Cuando la educación sea mejor comprendida, tanto con respecto á sus fines como á sus métodos, es evidente que la ciencia ocupará, relativamente, lugar más elevado” (Johonnot, 1885, p. 89).

Con la recepción de los manuales *Lecciones sobre los objetos* (1872), *Enseñanza Objetiva* (1861) y *Principios y práctica de la enseñanza* (1885), se recepciona un Pestalozzi contrareformado, desde lo filosófico se toma lo relacionado con la integralidad, ya que para Pestalozzi la educación debe atender la unidad de la naturaleza humana (cabeza, corazón y mano) y no el desarrollo unilateral de alguna de ellas. Con los manuales se propone un enfoque práctico reduccionista, que deja de lado la unidad de la naturaleza humana, específicamente el corazón que está ligado a la condición religiosa del autor y va de la mano con su concepción antropológica, para Pestalozzi (1826) lo esencial en el ser humano son las cualidades del corazón, del espíritu y de la productividad artística, pues estas son las que constituyen propiamente la naturaleza del hombre y lo diferencian de la naturaleza de los animales. Si bien en los manuales se habla de esta integralidad, se recepcionan ideas que no son propiamente las del autor. La cabeza y la mano quedan unidas a través de la enseñanza objetiva y el corazón queda a disposición de lo que establece la iglesia católica con respecto a los valores y el conocimiento de Dios, ya que, en el Manual de los hermanos Restrepo queda muy claro que solo se trabajará la religión católica y que la iglesia es la responsable de la educación de la religión.

El manual de *Elementos de pedagogía* (1888) toma una postura clara frente a los conceptos de educación y pedagogía. “Educar al hombre es perfeccionar todas sus facultades a fin de que pueda llenar cumplidamente su misión en este mundo” (Restrepo y Restrepo, 1888, p. 6), la educación es una gran tarea, delicada y trascendental, todos tenemos la tarea de educar al niño e influimos de alguna manera en la educación de otros, el padre, la madre, el hermano, el sacerdote, el maestro, la sociedad..., pero los directamente responsables de la educación de los niños son las madres y los maestros que deben ser personas aptas, por tanto, deben saber pedagogía. Los hermanos Restrepo (1888) en su obra retoman el principio de Pestalozzi de que la madre es la primera maestra del niño, lo cual dejaron por fuera todos los otros manuales estudiados hasta ahora. Los hermanos Restrepo (1888) hablan de dos fines de la educación: su primer fin es provocar, dirigir y auxiliar el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre y ponerlo así en aptitud de ejercer bien todas las funciones

peculiares a su naturaleza; desarrollo armónico del que habla el Decreto Orgánico de Instrucción Pública en el artículo 30 y su fin último, es dar al hombre toda la perfección posible para que pueda realizar el mayor grado de bien y cumplir su destino. Con respecto a la pedagogía, para los hermanos Restrepo (1888) la pedagogía es “el arte que enseña a educar al niño y la ciencia en que tal arte se funda” (Restrepo y Restrepo, 1888, p. 5). Por ello, la pedagogía es un arte y una ciencia; arte porque aplica y practica los principios de la educación y ciencia porque forma el conjunto de conocimientos en que se fundamentan los principios de la educación.

El Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano que se recibieron en la Nueva República de Colombia fueron reformados. En el caso de Lancaster porque al aplicar su manual no se contó con los medios requeridos para la correcta implementación. En el caso de Pestalozzi, no se tomaron en cuenta sus perspectivas ideológicas y se recibió lo práctico en la reducción a la enseñanza objetiva, lo cual dejó un sesgo irremediable. Sin embargo, estos dos primeros planes educativos recibidos en la Nueva República, específicamente el Sistema Pestalozziano, fueron muy importantes en la educación moderna y abrieron puertas para la recepción de propuestas como la escuela activa.

La recepción del Sistema Pestalozziano en Colombia muestra un proceso de adaptación y transformación que respondió a las necesidades educativas de la Nueva República. Si bien se integraron manuales y principios del pensamiento de Pestalozzi, la interpretación local dejó fuera aspectos clave de su propuesta original, especialmente en cuanto a la dimensión del corazón y la formación integral. Este proceso abre nuevas preguntas sobre la educación en Colombia: ¿cómo influyó esta recepción en los modelos educativos posteriores? ¿Qué elementos del pensamiento de Pestalozzi siguen vigentes en la educación actual? ¿Hubo intentos de recuperar su visión integral en etapas posteriores? Explorar estas cuestiones permitirá profundizar en el impacto y la transformación de su legado en el contexto colombiano.

Otras rutas de investigación

Durante esta investigación se realizó un estudio de la recepción de los planes educativos que se implementaron en la Nueva República durante 1819 y 1887. Con ello, se deja en evidencia que los planes educativos extranjeros que llegan a Colombia no son los

mismos que se crearon en su lugar de origen, ni atienden a las mismas condiciones. El estudio de la recepción de los planes educativos en la Nueva República ha evidenciado la constante adopción y transformación de modelos extranjeros en el contexto colombiano. Sin embargo, este análisis no solo permite comprender la adaptación de planes educativos como el *Método Lancasteriano* y el *Sistema Pestalozziano*, sino que abre nuevas rutas de investigación sobre la influencia de otros movimientos pedagógicos, como la escuela activa en el siglo XX y los recientes enfoques STEAM y finlandés en el siglo XXI. Estas investigaciones podrían profundizar su impacto en la educación colombiana, examinando si realmente representan innovación o si perpetúan la histórica dependencia de planes educativos extranjeros. Además, podrían evaluar su pertinencia en relación con las condiciones estructurales, sociales y económicas del país. ¿Cómo ha evolucionado la educación en Colombia a partir de estas recepciones? ¿Existe la posibilidad de consolidar un modelo educativo propio, basado en las necesidades reales del contexto colombiano?

Otras investigaciones pueden continuar el proceso realizando estudios de recepción de otros movimientos educativos, como por ejemplo la escuela activa que toma fuerza en Colombia durante el siglo XX, este movimiento pedagógico influenciado por pedagogos internacionales, promovía el aprendizaje a través de la experiencia. Sus principales representantes fueron John Dewey, María Montessori y Ovidio Decroly, los cuales fueron recepcionados por pedagogos como Agustín Nieto Caballero, quien implementó lo recepcionado de la pedagogía activa en el Gimnasio Moderno en 1914.

Se pueden realizar estudios de recepción comparativos frente a la epistemología de la educación a través de la historia y la educación actual, a partir de la siguiente hipótesis: Colombia repite la misma historia, Colombia no cuenta con un plan educativo propio, desde la colonización hasta nuestros días, se ha mantenido una realidad histórica donde se recepcionan planes educativos extranjeros, por ejemplo, el Método Singapur en el año 2012, el Método Finlandés en el año 2018, y el Método STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) en el año 2022 que sigue vigente en la actualidad. La recepción de estos planes educativos o metodologías se lleva a cabo sin análisis previo del lugar de origen y de las condiciones contextuales de Colombia, es decir, sin conocer las bases teóricas y pedagógicas del plan a implementar que posibilite una apropiación crítica y enriquecedora para la educación de nuestro país.

Para el caso de los aclamados métodos STEAM y finlandés. Desde el punto de vista de la epistemología de la historia de la educación, textos historiográficos como *Historia Social de la Ciencia en Colombia* (1993) hablan de la propuesta de Mutis que valoraba la utilidad práctica de las matemáticas ya que no solo se centraba en conceptos abstractos, sino también en su aplicación práctica en actividades como el comercio, la ingeniería, la arquitectura y las ciencias naturales en donde utilizaban como medios libros de texto y otros recursos didácticos para facilitar el aprendizaje (estos medios eran importados o adaptados de obras extranjeras); por tanto, la propuesta de Mutis (matemática, astronomía y geología) tiene una relación directa con la metodología STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) y la lectura actual de la enseñanza en Colombia. En esta misma línea encontramos el método de enseñanza matemática propuesto por Francisco José de Caldas (1771-1816) que tenía como fin el desarrollo de una comprensión práctica y aplicada de los principios matemáticos entre los estudiantes a través de la resolución de problemas, propuesta que tiene relación directa con el método finlandés basado en la resolución de problemas y la consolidación de las operaciones básicas, utilizando materiales digitales y manipulativos. ¿Será que las últimas metodologías o planes educativos que recibe Colombia sí son innovadores?, ¿Colombia sí tiene las condiciones estructurales, financieras, sociales y culturales para recibir estos pensamientos educativos?

Aportes a la Pedagogía

El estudio realizado contribuye a la historia de la pedagogía, desde el análisis de las condiciones históricas en las que surgen los pensamientos educativos de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi; los fundamentos filosóficos y teóricos del Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano; y la recepción de los planes educativos de Lancaster y Pestalozzi en la Nueva República. Por lo tanto, se aborda la historia de la pedagogía desde dos instancias, primero desde la claridad epistemológica sobre la pedagogía y segundo al establecer la diferencia entre historia de la educación e historia de la pedagogía.

Primero, es indispensable realizar la reflexión filosófica sobre el término pedagogía, a partir de la pregunta ¿qué es pedagogía? La palabra pedagogía se utiliza de manera popular en diferentes contextos, en los cuales se atribuye de manera errónea concepto “pedagogía” a muchas prácticas realizadas en el mundo social, sin detenerse a pensar en sus fundamentos

epistemológicos; como dice Andrés Klaus Runge, Juan Felipe Garcés y Diego Alejandro Muñoz:

utilizan la expresión “pedagogía” para referirse a cosas bien distintas, si no que en muchas esferas del mundo social su uso, de un modo u otro, hace evidente y constata también su abuso: los agentes de tránsito hacen “comparendos pedagógicos”, en las zonas de conflicto se intenta desarrollar “pedagogías de la tolerancia”, se habla de “pedagogía del cuerpo”, de “pedagogía de la pregunta”, de “pedagogía del texto”, de “pedagogía de la caricia”, y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, habla de la “pedagogía de la requisa” en las escuelas y colegios. (Runge, Garcés y Muñoz, 2010, p. 47)

Este uso popular y erróneo del término, conduce a que es indispensable realizar una reflexión, filosófica sobre ¿qué es pedagogía? Schkiewer (1991) da respuesta desde dos contextos que se dan en el siglo XIX, el de la pedagogía francesa (*pedagogie*) que habla de la ciencia explicativa y el de la pedagogía alemana (*pädagogik*), que habla de la ciencia comprensiva.

El origen pedagógico de los franceses es administrativo, el cual gira alrededor de las políticas de instrucción pública. Por ello, consiste en decir cuáles son, cómo organizar los cursos a partir de ellas y cómo evaluarlas. Los encargados de su enseñanza son las escuelas normales debido a que en el campus universitario no se ofrecían carreras docentes. La pedagogía francesa “se presenta decididamente como una ciencia experimental orientada hacia las disciplinas humanas y sociales empíricas, que se distancia tanto de una filosofía normativa de la educación como de una doctrina pedagógica de corte tradicional” (Schkiewer, 1991, p. 139).

El origen pedagógico de los alemanes es académico, trasciende más allá de lo instrumental y se pregunta por el ¿para qué?, ¿cómo? y ¿por qué? de la educación, en donde lo antropológico, la pregunta por el ser humano es importante, ya que su propósito es formar sujetos autónomos, “la pedagogía alemana no sólo no ha negado nunca su procedencia de la filosofía, sino que además ha subrayado, por lo general, su cercanía a la misma como un momento central y determinante de su autocomprensión como disciplina científica”

(Schkiewer, 1991, p.139), por lo tanto, los alemanes son defensores del pensamiento epistemológico y pedagógico.

El pensamiento de Pestalozzi está influenciado por las ilustraciones francesa (*les lumières*) y alemana (*aufklärung*) y, en consecuencia, sus pensamientos pedagógicos provienen de la pedagogía francesa (*pedagogie*) y la pedagogía alemana (*pädagogik*). Desde la *pedagogie*, el plan educativo de Pestalozzi recepcionado en Colombia gira alrededor de las políticas educativas como las establecidas en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, y de los manuales recepcionados *Lecciones sobre los objetos* (1872), *Enseñanza Objetiva* (1861) y *Principios y práctica de la enseñanza* (1885), con los cuales se organizan los cursos para los maestros en formación en las normales, tomando algunos sustentos filosóficos que soportan como la triada (mente, corazón y mano) y las lecciones de las cosas que se recepcionan. A su vez, en concordancia con la *pädagogik*, en donde el plan educativo de Pestalozzi se sustenta desde la pedagogía como una disciplina científica, tal como lo expresa Andrés Klaus (2008) desde el objeto de reflexión y desde el campo de aplicación.

En segundo lugar, se establece la diferencia entre la historia de la educación y la historia de la pedagogía. Para lo cual Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria en el texto *Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica* (2008) exponen que la historia de la educación está enfocada en la praxis educativa como praxis social y la historia de la pedagogía es la historia de las ideas, de acuerdo con lo establecido en la pedagogía alemana (*pädagogik*). Por esta razón, la educación es el objeto de estudio de la pedagogía.

Por lo tanto, el estudio realizado resalta la importancia de Joseph Lancaster y Johann Heinrich Pestalozzi para una pedagogía histórica en la Nueva República, al ocuparse de la recepción de las ideas pedagógicas de estos pedagogos, las cuales dieron los inicios y las bases de la educación en Colombia. La lectura de los Planes Educativos en la Nueva República desde su recepción y no sólo de lo acontecido, muestra cómo se ha percibido la educación desde la República y la importancia que esta ha tenido para la educación actual en Colombia, ya que “El futuro no puede salir de la nada: no lo podemos edificar más que a base de los materiales que nos ha legado el pasado” (Durkheim, 1976, p. 129).

Finalmente, este estudio no pertenece a la historia de la educación ya que no se ocupa de las prácticas educativas establecidas en el periodo de la Nueva República, como los trabajos realizados por Soetard (1997), Zuluaga (1995), Zuluaga (2001) y Saldarriaga (2014), que acuden a métodos historiográficos sobre la educación en los primeros años de la República en Colombia. El trabajo superó la pregunta por el dato histórico y es un trabajo sobre las ideas pedagógicas que se recibieron en la Nueva República (1819-1887), al ir más allá y preguntarse por las formas, las lecturas y las condiciones que posibilitan no sólo pensar en las condiciones y situaciones de la apropiación del Método Lancasteriano y el Sistema Pestalozziano, sino de las condiciones y situaciones en la construcción de los mismos, no como dos lecturas diferentes, sino desde un diálogo permanente entre quién elabora y quién lee, el dónde se elabora (Suiza – Inglaterra) y dónde se lee (Colombia).

Referencias

- Arboleda, L., Arias de Greiff, J. y Espinosa, A. (1993). Historia Social de la Ciencia en Colombia. Tomo II Matemáticas, astronomía y geología. Colciencias. <https://www2.sgc.gov.co/sites/Geocientificos/Documents/Produccion-Cientifica/B-9.pdf>
- Bacon, F. (1620). *Novum Organum*. Losada
- Bally. (1819): Guide de l'enseignement mutuel. Paris: L. Colas
- Barbero, J. M. (1987). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili.
- Berg, M. (1987). La era de las manufacturas, 1700-1820: Una nueva historia de la Revolución Industrial Británica. Crítica.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11-22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Bravo, J. (2004) Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Revista de Medios y Educación*, 24. pp 113-124. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61236>
- Burke, P. (2019). Historia y teoría de la recepción. *Políticas de la Memoria*, 19, 91-102. <https://www.cedinci.org/>
- Calkins, N. (1872). Manual de lecciones sobre objetos (S. Bond, Trad.). Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, 4(20-21), 99-253. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12612>
- Carreño, M. (2019). *Mejoras de la educación para las clases industriales de la comunidad*. Morata.

- Castillo, A. (2019) La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23 (23). pp. 119-137. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.66>
- Chaparro, F. (2013). Tecnología Educativa en Colombia: Pasado, Presente y Futuro. *Revista de Educación a Distancia*, 38, 98-125.
- Clark, M. L. (2007). Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830. *Historia Crítica*, (34), 32-61. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172007000200003&lng=en&tlng=es.
- Colley, L. (2005). *Britons: Forging the nation, 1707-1837*. Yale University Press.
- Córdoba. (1819). *Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster, o plan de educación para los niños pobres*. Imprenta Real.
- Corts G. y Calderón E. (1996). El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América colonial española. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, XIV-XV, 270-300.
- De Laborde, A. (1816). *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras: según los métodos del Dr. Bell y del Sr Lancaster adaptados a la religión católica y breve compendio de sus progresos*. Madrid
- Debesse, M. (1954). L'Enseignement des Sciences pédagogiques dans les Universités françaises. *Plancke y Verbist*. 125-149.
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (1870, 01 de noviembre). Estados Unidos de Colombia. *La Escuela Normal: Periódico Oficial de Instrucción Pública*, (1-3), enero de 1871.
- Durán, M. (2017). Simón Rodríguez y Bolívar: dos lecturas político - educativas para América. *Revista Brasileira de Educação* 22 (71), 1 – 17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227173>
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Escobar, E. (1975). *Estudio introductorio Pestalozzi*. Editorial Porrúa.

- Ferrer, P y Casaus. (1818). *Sistema inglés de instrucción o colección completa de las invenciones y mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra*. Madrid.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Frey, L., y Frey, M. (2011). “*Proven Patriots*”: *The French Diplomatic Corps, 1789-1799*. St Andrews Studies in French History and Culture. University of St Andrews. <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/>
- Gaceta de Colombia de 1824. Número 154. Bogotá.
- García, C. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49–58. <https://doi.org/10.22209/rhs.v1n1a04>
- García, R. (2006). *Los extranjeros en Colombia. Su aporte a la construcción de la Nación (1810-1920)*. Planeta.
- Granda, O. (2016). Educación, libros y colonización. Editorial UNIMAR.
- Guimps, R. (1944). Vida y obra de Pestalozzi. Editorial Futuro.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: Uned.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Alianza Editorial.
- Herbart, J. (1946). *Antología de Herbart*. Losada.
- Herrera, G. (2021). Las escuelas normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950). *Praxis Pedagógica*, 21(30), 108-139. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.108-139>
- Hincapié A. (2023), Adolf Hitler, Pablo Escobar y la educación (¿de Feid?). Al poniente. <https://alponiente.com/adolf-hitler-pablo-escobar-y-la-educacion-de-feid/>
- Hume, D. (2007). *An enquiry concerning human understanding* (P. Millican, Ed.). Oxford University Press.
- Iser, W. (1976). *Der Akt Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Munich
- Iser, W. (1987). El acto de leer: Teoría del efecto estético (M. Barbeito, Trad) Taurus.

- Israel, J. (2012). *La Ilustración radical: La filosofía y la construcción de la modernidad, 1650-1750*. Fondo de Cultura Económica.
- Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. *Educere*, 7(22), 225-228.
- Jauss, H. (1977). *Ästhetische Erfahrung und Literarische*. Munich.
- Jauss, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (J. Siles y E. Fernández, Trad.). Taurus Humanidades.
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.4789>
- Johonnot, J. (1885). *Principios y práctica de la enseñanza*. D. Appleton y compañía.
- Jullien, M. (1932). *Sistema de educación de Pestalozzi*. Editorial Beltran.
- Kant, I. (1973). *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Aguilar.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica* (Edición bilingüe, A. Sánchez Madrid, Ed. y Trad.). Editorial Tecnos. (Original work published 1788)
- Kant, I. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, 11, 249–254. <https://doi.org/10.xxxx>
- Kennedy, P. (1987). *The rise and fall of the great powers: Economic change and military conflict from 1500 to 2000*. Random House.
- Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. *Revista de Educación*, (291), 105–121
- La Real Sociedad Económica de Amigos del País, de la Provincia de Cádiz. (1818). *Manual Práctico del Método de Mutua Enseñanza para las escuelas de primeras letras*. Imprenta de Hércules.
- Lancaster, J (1812). *The british system of education: being a complete epitome of the improvements and inventions*. Georgetown.

- Lancaster, J. (1803). *Improvements in education at it respects y he industrious classes of the community*. London.
- Lancaster, J. (1805). *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community* (3rd ed.). Darton and Harvey. [https://archive.org/details/improvementsined00lancuoft​::contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://archive.org/details/improvementsined00lancuoft​::contentReference[oaicite:1]{index=1})
- Lancaster, J. (1810). *The British system of education: Being a complete epitome of the improvements and inventions practised at the Royal Free Schools, Borough Road, Southwark*. London: Printed and sold at the Royal Free School, Borough Road, Southwark, by Joseph Lancaster: And by Longman and Co. Paternoster-Row.
- Lancaster, J. (1826). *Manual del Sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Landes, D. S. (1979). *Progreso tecnológico y revolución industrial*. Tecnos
- Ley 2 de agosto de 1821. Sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para los Niños de ambos Sexos. En congreso de Colombia, *Leyes de 1821*, Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Locke, J. (1889). *Some thoughts concerning education* (R. H. Quick, Ed.). Cambridge University
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (Vol. 150). Ediciones Akal.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Ediciones Akal.
- Lutero, M. (1523). *A los magistrados de todas las ciudades alemanas para que construyan y mantengan escuelas cristianas*. Digitalizado por Andrés San Martín Arrizaga, el 1 de octubre de 2006.
- Luzuriaga. L. (1962). *Pedagogía*. Losada.
- MacDonald, J. M. (2015). *Crossroads of Enlightenment 1685-1850: Exploring education, science, and industry across the Delessert network* (Tesis doctoral). Universidad de Saskatchewan.

- Martín, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Mathiez, A. (2023). *La revolución francesa*. Ediciones S.L
- Mora, J. (2021). La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la constitución de 1821. *Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia*, 1(374), 505-525.
https://revista.academiacolombianadejurisprudencia.com.co/index.php/revista_acj/article/view/242
- Müller de Ceballos, I. (1989). La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (20).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5179>
- Niebuhr, R. (1968). *Cristo y la cultura*. Edicions 62.
- Perales F. (1998). Francisco José de Caldas (1771-1816).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/6756/6188/18783>
- Pérez L. (2018). Praxis didáctica inglesa y tecnología educativa alemana en el Estado Soberano de Santander. *Praxis & Saber*, 9 (19), 89-120.
<https://doi.org/10.19053/22160159v9.n19.20187923>
- Pestalozzi, J. (1780). *La velada de un solitario* (M. Quintana, Trad). Herder.
- Pestalozzi, J. (1781). *Leonardo y Gertrudis*. Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J. (1801). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J. (1826). *El canto del cisne*. Editorial Porrúa.
- Pita, R. (2018). El influjo político en el ceremonial educativo en los albores de la república de Colombia, 1819-1828. *Memorias Encuentro de Fiesta Nación y Cultura La Plata*, 744-761.
- Polanyi, K. (1989). *La gran transformación: Crítica del liberalismo económico*. Ediciones de La Piqueta.
- Rawls, J. (1986). *Unidad social y bienes primarios*. Tecnos.

- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Fondo de cultura económica.
- Restrepo, L. y Restrepo, M. (1888). *Elementos de pedagogía*. Imprenta de vapor de Zalamea hermanos.
- Rodríguez, S. (1999). *Obras completas*. Presidencia de la República. V. I y II.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o la educación*. Alianza Editorial.
- Runge Peña, Andrés Klaus., Garcés Gómez, Juan Felipe., & Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Impresores Gráficos.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2013). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (26).
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Volumen I. Universidad de Antioquia. Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga, O. (2014). La apropiación de la Pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930. *Revista Pontificia Universidad Javeriana*.
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. *Revista de educación*.
- Serrano, E. (2012). *200 años de la presencia alemana en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- Smith, A. (1776). *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Titivillus.
- Soboul, A. y Martínez, P. (1981). *La Revolución Francesa*. Ediciones Orbis.

- Soetard, M. (1997). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 13-26.
- Sosa, J. (1954). *La escuela lancasteriana*. Montevideo: Letras.
- Spener, J. (Eds.). (2007). *Pia desideria: Sincero deseo de un mejoramiento agradable a Dios de la verdadera Iglesia evangélica, juntamente con algunas propuestas cristianas simples, tendientes a ello* (1.a ed.). René Krüger Editor.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (E. Grau, Trad.). Crítica.
- Triana, J. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. J.A.Cualla. Archivo Biblioteca Nacional de Colombia.
- Villalpando, J. (1981). *Estudio introductorio Pestalozzi*. Editorial Porrúa.
- Vučković, A. (2021). *Las Guerras Napoleónicas: Una oportunidad para la gloria* (versión Kindle. URL
- Weber, M. (1905). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Edición electrónica.
- Wilson, M. (1861). *Manual de enseñanza objetiva*. Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, 749. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/29616>
- Zuluaga O. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6 (12-13), 263-278.
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los Manuales para la Formación de Maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, (29-30), 39-49.