

PRESENTACIÓN: LA CIRCULACIÓN DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA, CA. 1870-1930: PERSPECTIVAS NACIONALES Y TRANSNACIONALES

*Presentation: The Circulation of Intuitive Teaching
in Europe and Latin America, ca. 1870-1930: National
and Transnational Perspectives*

Eugenia Roldán Vera^a

Resumen: Este artículo introductorio al presente número monográfico consta de dos partes. En la primera se hace una revisión de la literatura reciente que ha estudiado la circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y América desde una perspectiva transnacional. En la segunda se analizan las temáticas comunes, convergencias y divergencias de dicha circulación que revelan los distintos artículos sobre casos nacionales que se reúnen en este volumen: Argentina, Brasil, Cuba, España, Italia y México. Se señalan también vacíos que hay en la investigación y se identifican algunas posibilidades de estudios a futuro.

Palabras clave: Enseñanza intuitiva; Circulación transnacional; Europa, América Latina; Pestalozzi.

Abstract: *This introductory article to this monographic issue consists of two parts. The first part reviews recent literature that has studied the circulation of intuitive teaching in Europe and America from a transnational perspective. The second part analyses the common themes, convergences and divergences in this circulation that are revealed by the different articles on national cases that are brought together in this volume: Argentina, Brazil, Cuba, Spain, Italy and Mexico. It also points out gaps in research and identifies some possibilities for future studies.*

Keywords: *Intuitive teaching; Transnational circulation; Europe, Latin America, Pestalozzi.*

^a Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Calzada de los Tenorios 235, Colonia Granjas Coapa, Tlalpan, C.P. 14330, CDMX, eroldan@cinvestav.mx.  <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>

En el último tercio del siglo diecinueve tuvo lugar una transformación educativa en gran parte del mundo que corrió paralela a la conformación de los sistemas educativos de masas: la introducción de los principios de la pedagogía «intuitiva» o de lo «sensible». Las y los pedagogos de la época pretendían sustituir, en los primeros años de la primaria, el aprendizaje centrado en la memorización de conocimiento por uno basado en la observación y percepción sensorial de los objetos; con ello se buscaba que los niños desarrollaran gradualmente las capacidades de descripción, categorización y conceptualización al tiempo que aprendían cosas sobre el mundo.¹ Aprender «por las cosas» y no por «las palabras sobre las cosas» era una vieja demanda de Rousseau y otros pensadores a quienes la historiografía ha ubicado dentro de la corriente del «realismo pedagógico» (Comenio, Locke, Basedow), pero cuyo principal referente para el último tercio del siglo diecinueve fue el educador suizo Johan Heinrich Pestalozzi. Siguiendo a Kant, Pestalozzi denominó en alemán *Anschauung* a una forma de percepción de las cosas por los sentidos, no mediada por la razón, y propuso que debía estar en la base de la enseñanza de los niños (*Anschauungsunterricht*). *Anschauung* fue rápidamente traducido al francés y al español como *intuition* / intuición respectivamente, y «enseñanza intuitiva» fue la traducción española clásica del vocablo *Anschauungsunterricht*.²

Este volumen constituye un estado de la cuestión de la historiografía de la educación sobre esa transformación educativa, mirado en una serie de contextos nacionales que caían bajo la órbita de referentes comunes y con influencias recíprocas entre sí: Argentina, Brasil, Cuba, España, Italia y México. Cada artículo revisa qué se ha investigado sobre la circulación de la enseñanza intuitiva y cómo se ha escrito sobre ello en relación con ciertas temáticas: personajes, congresos pedagógicos, textos escolares, formación docente, sociedades de referencia y prácticas escolares. Reunir estos trabajos en un solo volumen tiene un doble objetivo: por un lado, revisar para cada caso nacional una literatura que ha abordado la enseñanza intuitiva de manera ya sea directa o tangencial

¹ Kazumi Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas». *Educação e Fronteiras* 7, no. 20 (2017): 91-103.

² Eugenia Roldán Vera, «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? de rroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». En *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, San Miguel de Tucumán: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2012.

en estudios sobre otras cuestiones; por el otro, proveer herramientas para mirar comparativamente un episodio de la historia de la educación que ha sido estudiado desde perspectivas nacionales. Este contraste nos puede proporcionar información hasta ahora poco tematizada sobre tendencias globales, transferencias entre países y particularidades en la difusión de la enseñanza intuitiva.

Para potenciar ese contraste, en esta introducción reviso, primero, una selección de obras recientes que han tratado la temática de la enseñanza intuitiva desde una perspectiva transnacional. En segundo lugar, señalo las temáticas comunes, convergencias y divergencias que encontramos en la historiografía analizada en los diferentes artículos del volumen, así como una serie de preguntas de investigación no resueltas y vetas para investigaciones futuras.

El presente estado de la cuestión forma parte de un proyecto sobre la circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y América con énfasis en los manuales escolares que la hicieron operativa, sobre todo los de las llamadas «lecciones de cosas». El proyecto es financiado por el *Global Textbook Resource Center*, del *Leibniz Institute for Educational Media / Georg-Eckert Institute* en Braunschweig, Alemania. Este centro alberga un Catálogo Internacional de Libros de Texto en constante actualización y desarrolla herramientas para el procesamiento de manuales escolares digitalizados de muchas partes del mundo.³ La selección de los países que se estudian en este estado de la cuestión responde a los equipos que participan en este proyecto, por lo que no deja de ser arbitraria. Sin embargo, consideramos que es una selección representativa de lo que ocurrió con este fenómeno en América Latina y el sur de Europa.

LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Pese a que durante el siglo diecinueve hubo algunos estudios sobre la difusión mundial del pestalozzianismo,⁴ durante décadas la mayor parte

³ Recursos de libros de Texto (Glotrec) Leibniz Institute for Educational Media. Georg Eckert Institute. <https://www.gei.de/en/knowledge-resources/glotrec>.

⁴ Por ejemplo, el clásico de Henry Barnard, *Pestalozzi and Pestalozzianism : life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi, with biographical sketches of several of his assistants and disciples* (New York: F.C. Brownell, 1859).

de la literatura sobre la enseñanza intuitiva estuvo centrada en casos nacionales, tratando incidentalmente cuestiones como la traducción y circulación multinacional de obras sobre el tema dirigidas al profesorado. Solo en las últimas dos décadas han empezado a aparecer estudios que miran el tema desde una perspectiva explícitamente global, comparada o con foco en la circulación de personas, libros y objetos. Lejos de hacer una revisión exhaustiva de la literatura producida durante los últimos dos siglos, en esta sección me referiré únicamente a algunos estudios de mirada transnacional publicados recientemente que permiten contextualizar los trabajos que constituyen este volumen y afinar la lectura entrecruzada que hagamos de ellos.

La propia figura de Pestalozzi, tan estudiada a lo largo de la historia, ha sido objeto de revisiones recientes, tanto en términos de su biografía,⁵ como de su ubicación en su contexto regional, filosófico o religioso más amplio. De este segundo tipo de trabajos se pueden mencionar dos especialmente relevantes para este volumen. El primero es el de Oscar Saldarriaga, quien, a partir del estudio de la apropiación de Pestalozzi en Colombia, ha incursionado en lo que significó la pedagogía de Pestalozzi en el contexto filosófico occidental. Siguiendo a Foucault, Saldarriaga considera que la noción de intuición de Pestalozzi se ubica en el tránsito de una episteme «clásica», centrada en una noción del lenguaje como representación y de la deducción como vía para el conocimiento, a una episteme «moderna», donde la base del conocimiento está en la experiencia individual del mundo, experiencia que se obtiene a partir del uso de la percepción sensorial (*Anschauung* en Kant y en Pestalozzi).⁶ Con fundamento en el caso colombiano (en donde Pestalozzi fue apropiado gustosamente por la Iglesia Católica, pese a que contradecía la tradición), Saldarriaga sugiere que, en el proceso de sus apropiaciones locales, las ideas de Pestalozzi fueron desconectadas de su campo epistemológico para convertirse en una mera técnica didáctica que podía usarse con fines diversos. Su investigación invita a pensar en la propia

⁵ Se puede mencionar la biografía reciente de Pestalozzi hecha por Daniel Tröhler and Rebekka Horlacher, «Pestalozzi, Johann Heinrich». *Socialnet Lexikon*, Januar 3, 2003, que incluye una sección importante sobre la recepción transnacional de la obra del educador suizo.

⁶ Oscar Saldarriaga Vélez, «¿“Pedagogía tradicional” o “Pedagogía moderna”? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930». En *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, ed. Oscar Saldarriaga Vélez (Bogotá: Magisterio, 2003), 12-36.

dinámica de ese tipo de «desconexiones», que son una constante más que una excepción en la historia de la educación.

La segunda de estas obras sobre Pestalozzi que me interesa destacar es la de Daniel Tröhler *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*, donde se ubica al educador suizo dentro de uno de los dos lenguajes educativos distintivos que han caracterizado la forma de pensar la escolarización en occidente en los últimos 250 años: el lenguaje del calvinismo reformado. Tröhler contextualiza a Pestalozzi dentro del movimiento reformista calvinista-zwinglista suizo, situado políticamente en la esfera de un republicanismo clásico que reaccionaba contra la monarquía y la vida urbana de lujos, que pugnaba por una educación encaminada a la formación de la virtud y cuyo último fin era el bien común. (El opuesto de este lenguaje sería el luteranismo alemán, centrado en la formación individual para su propio perfeccionamiento y el desarrollo de su personalidad). Asimismo, el éxito que tuvo en Suiza y más allá de Suiza, según Tröhler, tiene que ver no tanto con las innovaciones pedagógicas que propuso Pestalozzi, sino con lo que su «método» significó en el contexto de lo que él llama la «educacionalización del mundo», es decir, un proceso en el cual la educación comenzó a ser vista como la solución a numerosos problemas sociales, relacionado con la formación de los sistemas educativos de masas.⁷

Sobre la historia de la enseñanza intuitiva, trabajos recientes han mirado el proceso en que se fueron apropiando y operacionalizando las ideas de Pestalozzi hasta llegar a las llamadas «lecciones de cosas», proceso que involucró contextos geográficos y lingüísticos diferentes. Una obra reciente que resume el proceso de codificación de Pestalozzi en el mundo anglosajón es la de Sarah Anne Carter, *Object lessons*.⁸ Carter revisa la evolución de las nociones de Pestalozzi desde la visita de Charles Mayo a la escuela de Pestalozzi en Yverdon, pasando por su práctica en su escuela en Surrey, Inglaterra y la publicación de las *Lessons on Objects* por su hermana Elizabeth, hasta los trabajos de Edward A. Sheldon y Norman A. Calkins en torno a la escuela de formación docente de Oswego, en Estados Unidos, aunque sin mencionar la variante francesa

⁷ Tröhler and Horlacher, «Pestalozzi, Johann Heinrich».

⁸ Sara Anne Carter, *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World* (New York: Oxford University Press, 2018).

de las *leçon de choses*, presuntamente popularizada por Mme. Pape-Carpentier en la Exposición Universal de París en 1867. Por su parte, Gabriela Ossenbach ha rastreado la apropiación de Pestalozzi en América Latina a partir de la circulación de educadores y manuales para el magisterio en la región, identificando varias «vías» de llegada de tales ideas: la vía anglosajona, la vía española y otras menos generalizadas como la alemana.⁹ Eugenia Roldán ha seguido una ruta parecida desde una perspectiva de historia conceptual, rastreando la trayectoria internacional de los conceptos de «enseñanza intuitiva» y «enseñanza objetiva» que se usaron en México y las disputas de lenguaje en torno a ellos.¹⁰

Pierre Kahn, en su estudio sobre la enseñanza de las lecciones de cosas en Francia, hace un breve contraste entre diferentes «geo-pedagogías» de la enseñanza intuitiva: Alemania, Francia y Estados Unidos. Kahn se refiere al contraste clásico señalado por Pierre Buisson en la década de 1870 entre Alemania y Francia:¹¹ los alemanes comprendieron la intuición como «intuición sensible» limitada a la enseñanza por los ojos o por el aspecto, por lo que sus «lecciones intuitivas» se reducían a ejercicios de descripción para desarrollar el lenguaje; en tanto, la comprensión francesa de la intuición involucraba tres elementos: los sentidos, la inteligencia y el corazón, de ahí que estuviera relacionada con la enseñanza de todas las asignaturas. Kahn argumenta que en Francia las *leçons de choses* gradualmente fueron ganando autonomía disciplinaria respecto del método intuitivo asociado con Pestalozzi para convertirse en un método y una asignatura en sí mismos.¹²

Ensanchando la escala de la mirada, Mateo Morandi caracteriza las lecciones de cosas como un «método didáctico global» con variaciones locales cuya configuración pedagógica «mundial» fue evolucionando en tres etapas: Pestalozzi y los hermanos Mayo, proponentes de la intuición

⁹ Gabriela Ossenbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 5, no. 15 (1997): 191-204.

¹⁰ Roldán, «“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?».

¹¹ Ferdinand Buisson, «Conference sur l’enseignement intuitif (1878)», en Pierre, Kahn, *La leçon de choses. Naissance de l’enseignement des sciences à l’école primaire*. (Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002), 144.

¹² Kahn, *La leçon de choses*.

y el pensamiento sobre los objetos, constituirían la primera generación; en la segunda generación, bajo la influencia de Herbert Spencer y Alexander Bain, estarían quienes desarrollaron la propuesta de Pestalozzi para proponer la enseñanza a través del método científico, como Marie Pape-Carpentier en Francia y el movimiento de Oswego en los Estados Unidos, en especial Norman Calkins y sus numerosos lectores en América Latina, India, África y Japón. Los teóricos de la tercera generación habrían desarrollado una visión más sofisticada de las lecciones de cosas, trascendiendo su carácter «demostrativo» para avanzar a uno «productivo», ya en el contexto de la naciente «escuela nueva»: Giuseppe Neri, Rosa Agazzi, Maria Montessori, Ovide Décroly, Henri Wallon e incluso John Dewey.¹³ El esquema de Morandi, aunque plantea interesantes continuidades entre diversas corrientes pedagógicas, aparece sin embargo desconectado de los contextos geográficos en que tales corrientes tuvieron lugar.

Son pocos los trabajos que han mirado la circulación de personas, libros y objetos relacionados con la enseñanza intuitiva entre distintos continentes. Diana Gonçalves Vidal ha estudiado las conexiones entre Brasil, Portugal y Francia en torno a la construcción y utilización del *Museu Escolar Brasileiro* para la enseñanza de las lecciones de cosas. Vidal ha demostrado cómo, en el proceso de traducción de libros y láminas comprados en Francia, se introdujeron cambios y adaptaciones importantes que hablan de dinámicas de apropiación muy particulares.¹⁴ Por su parte, desde la noción de «viaje pedagógico», Lucía Martínez aborda el «contacto cultural» entre México y Estados Unidos en el estudio de un grupo de maestras mexicanas que, a finales del siglo diecinueve, viajaron becadas a Estados Unidos a aprender de su sistema de educación de párvulos (en el que la enseñanza objetiva ocupaba un lugar central) y después lo practicaron y comunicaron en numerosas revistas y libros mexicanos. El foco de Martínez está en el género: la transformación que el viaje significó para las maestras mexicanas en términos de

¹³ Matteo Morandi, «La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale», *Paedagogica Historica* 60, no. 1 (2024): 74-86.

¹⁴ Diana Gonçalves Vidal, «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum», *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241. Diana Vidal. «O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)». En *Para a compreensão histórica da infância*, ed. Eliane Lopes, Luciano Faria Filho and Rogério Fernandes (Belo Horizonte: Autentica, 2007), 199-220.

identidad personal y laboral en un mundo predominantemente masculino.¹⁵ Cabe señalar que otros importantes «viajes pedagógicos» del periodo que nos ocupa, como los del argentino Domingo Faustino Sarmiento y el uruguayo José Pedro Varela a Estados Unidos, pese a que han sido bastante estudiados desde hace décadas, no han sido tematizados propiamente en relación con la manera como se apropiaron de las nociones de la enseñanza intuitiva.

Aunque los estudios mencionados son muy sugerentes, cabe decir que el interés por abordar la circulación, apropiación o contextualización más amplia de la enseñanza intuitiva en el panorama mundial no ha producido aún historias propiamente entrecruzadas, es decir, historias que escapen a la dinámica «difusionista» eurocéntrica Norte-Sur y en las que se aprecie la incidencia mutua de la circulación en la conformación de las políticas educativas, las nociones pedagógicas o la construcción de modelos educativos en todos los países involucrados.¹⁶

En el presente volumen, si bien tampoco pretendemos hacer eso, sí matizamos la visión eurocéntrica, de dos maneras principales. En primer lugar, en línea con tendencias recientes de historia transnacional de la ciencia y de la educación, consideramos que no se puede hablar de la difusión de un corpus de ideas desde un único centro hacia numerosas periferias, ya que las nociones sobre la pedagogía pestalozziana, materializadas en libros, manuales, correspondencia o educadores, circularon en varias direcciones: entre Suiza e Inglaterra, entre Inglaterra y Estados Unidos, entre Estados Unidos y Francia, entre Alemania y Francia, entre Cuba y Estados Unidos, entre Estados Unidos y México, entre

¹⁵ Lucía Martínez Moctezuma, «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910», *Revista colombiana de educación* 82 (2021): 237-256.

¹⁶ Esta perspectiva no es ajena a la historia de la educación. Véase, por ejemplo, Jana Tschurenne, *Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, sobre la mutua configuración de la «enseñanza mutua» en la India y en Gran Bretaña, o el trabajo de Eugenia Roldán sobre la forma en que, en la década de 1820, un misionero de la *British and Foreign School Society* en Sudamérica contribuyó tanto al establecimiento de la escuela lancasteriana en varios países americanos como a la configuración de la enseñanza mutua en Inglaterra como un método replicable y universalmente válido. Eugenia Roldán Vera, «Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America». En *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: the Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, ed. Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007), 231-276.

Chile y México, entre Argentina, Uruguay y Colombia, entre Brasil y Argentina, por mencionar algunas. En segundo lugar, consideramos que en esa circulación no fue «la pedagogía de Pestalozzi» lo que se difundió, sino una serie de documentos relacionados con la enseñanza intuitiva que hacían referencia a Pestalozzi pero que fueron codificados por autores diferentes y que, al apropiarse de maneras diversas, se transformaron e hibridaron con otras formas y otras tradiciones de entender la educación.

LOS CASOS NACIONALES: TEMAS TRANSVERSALES

Como se señaló, los trabajos que revisan el estado de la cuestión sobre la enseñanza intuitiva reunidos en este volumen están organizados por casos nacionales. Laura Palomino y Mariana Alcobre revisan el estado de la cuestión en el Río de la Plata (mostrando las interconexiones entre Uruguay y Argentina); Maria Rita Almeida de Toledo y Paulo Eduardo Dias di Mello escriben sobre Brasil; Yoel Cordoví analiza el caso cubano; Gabriela Ossenbach, Cecilia Valbuena, Andra Santisteban y Ana Badanelli hacen lo propio para España; Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi y Paula Serrao estudian el tema en Italia, y Eugenia Roldán Vera y Rosalía Menéndez lo hacen en México. Aunque los trabajos tienen enfoques diferentes, todos abordan temas y problemáticas comunes. En esta sección me refiero, de manera transversal, a algunos de esos temas para identificar coincidencias y diferencias en la circulación de la enseñanza intuitiva en América Latina y el sur de Europa, incluyendo algunas menciones a Francia por constituir un referente importante para la comparación. Hablo de la simultaneidad en la implementación de los métodos y asignaturas relacionados con la enseñanza intuitiva todos los países y las posibles razones de ello, las coincidencias en los debates de las lecciones de cosas entre lo procedimental y lo disciplinario, los escenarios, vías y agentes responsables de la circulación de las nociones pestalozzianas y algunos temas relativos los manuales escolares de lecciones de cosas, en particular la paradoja de su propia existencia para enseñar algo que se debía hacer a partir de las cosas mismas.

Ante todo, debo referirme a la distancia temporal que va de la práctica y los escritos de Pestalozzi sobre la intuición a principios del siglo

diecinueve hasta su transformación en algo que llegó a llamarse «lecciones de cosas» seis o siete décadas después. La implementación de las nociones pestalozzianas en la forma de un método o una asignatura en la educación primaria implicó que tal transformación pasara por procesos transnacionales de apropiación, codificación e hibridación, durante los cuales, siguiendo a Saldarriaga, tales nociones fueron perdiendo su conexión con el campo epistemológico en que surgieron. Estos procesos no constituyen el objeto central de estos trabajos, aunque los artículos sobre España, Italia, Cuba y México mencionan algunos. Simplemente deseo indicar que el hecho de que lo «intuitivo» y lo «objetivo» hayan llegado a usarse como sinónimos en muchos de los casos indica una historia de entrecruzamientos en la que inciden influencias del sensualismo, del positivismo, de la operacionalización alemana de la *Anschauungsunterricht* de Pestalozzi y de la codificación anglosajona de las nociones del educador suizo bajo el nombre de *object lessons*.

En segundo lugar, llama la atención la sorprendente simultaneidad en la temporalidad y en el tipo de debates que generó la implementación de la enseñanza intuitiva, ya operacionalizada en las lecciones de cosas o en el «método objetivo», en todos los países estudiados. Todos reportan una intensa circulación de libros y artículos relacionados con la enseñanza intuitiva en la década de 1870 y su prescripción en la normativa escolar a partir de la década de 1880. Los artículos sobre Cuba y España documentan la recepción temprana de las ideas de Pestalozzi, como la fundación en 1805 del Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid, de corta vida, las incursiones en el pestalozzianismo en las décadas de 1820 a 1840, o su introducción en las instituciones formadoras de docentes en España a partir de 1840; sin embargo, solo en las últimas dos décadas del siglo encontramos referencias a Pestalozzi para apuntalar una asignatura y/o un método específico para la enseñanza primaria.

Los debates que hubo en todos los países estudiados sobre el estatus del «método intuitivo», su relación con las lecciones de cosas y la discusión sobre si estas últimas tenían un carácter disciplinario o procedimental siguieron un patrón común. Pierre Kahn ha argumentado que en Francia las *leçons de choses* se fueron configurando como el «procedimiento» de enseñanza que sería la «aplicación» del «método intuitivo»; sin embargo, en su opinión la *leçon de choses* estuvo «vacilante» entre ser un materia escolar (lo fue a partir de 1882) y ser un método educativo

general que se pretendía emplear en todas las asignaturas de la primaria.¹⁷ Algo parecido ocurrió en todos los países aquí estudiados: aunque posiblemente Francia fuera una referencia para todos, en cada lugar la problemática se desarrolló de forma diferente. Por ejemplo, en México se introdujeron en la década de 1870 lecciones de «enseñanza intuitiva» más o menos enciclopédicas; en la década de 1880 se empezaron a implementar las lecciones de cosas pero atravesadas por el dilema de si consistían en enseñar conocimientos sobre el mundo o en desarrollar facultades de observación, descripción y raciocinio, y para 1891 se formalizó la asignatura de «lecciones de cosas» en los dos primeros años de la primaria, con contenidos definidos, dejando la «intuición» como principio transversal para la enseñanza de todas las asignaturas. En cambio, en Italia en 1888 se determinó que las «lecciones de cosas» serían una herramienta del «método objetivo» que debería ser transversal a todas las asignaturas, en la década siguiente se dio a las y los profesores la libertad de selección de temas, y en la normativa de 1905 se formalizaron las «lecciones de cosas» como asignatura en los dos primeros años de la primaria. Lo que los trabajos no dejan claro es de qué manera la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas están relacionadas con la introducción de la escuela graduada, una de las reformas educativas más importante de la última parte del siglo diecinueve en el mundo occidental y que atraviesa su operacionalización.

La coincidencia temporal y en las discusiones suscitadas en torno a la enseñanza intuitiva puede explicarse, en buena medida, por dos factores interrelacionados: por una parte, la simultánea configuración de sistemas educativos nacionales que buscaban centralizar la gestión de la educación, unificar los métodos y contenidos de la enseñanza y estandarizar la formación y certificación de docentes; por la otra, la gestación internacional de un campo pedagógico a partir de la circulación de personas, revistas pedagógicas, colecciones de objetos y manuales para el magisterio (un tema que ha sido analizado en sus dimensiones locales pero no de manera global). Los manuales y revistas, en particular, hacían operativas las nociones de Pestalozzi en lecciones y métodos, lo que permitía estandarizar su trabajo y favorecer la pretendida centralización y unificación escolar.

¹⁷ Kahn, *La leçon de choses*, 133-149.

Por lo que respecta a la configuración de los sistemas educativos nacionales, los artículos destacan el papel que jugaron los congresos pedagógicos nacionales en la circulación y formación de consensos en torno a la enseñanza intuitiva. Tales eventos tenían como objetivo contribuir a la unificación de los métodos y el curriculum en la enseñanza primaria para acompañar la conformación de los estados nacionales. Al primer congreso pedagógico francés, organizado por Jules Ferry en 1880, le siguieron, entre otros, los de Italia (1881), España (1882, 1888, 1892), Argentina (1882), México (1882, 1889-1890, 1890-1891), Cuba (1884), Chicago (1892) y Brasil (1895-1897). Pese al afán unificador que encontramos en todos los casos, es necesario distinguir que las discusiones en los congresos estaban vinculadas a proyectos políticos diferentes: la necesidad de establecer programas y métodos comunes en los sistemas educativos diferenciados de un país federal como era México, acompañar procesos de unificación política y cultural, como en el caso de Italia, apuntalar proyectos políticos nuevos como la fundación de la Primera República en Brasil (1889-1930), o coadyuvar a la integración de una población con amplios sectores de inmigrantes, como Argentina.

En la gestación de sistemas educativos estatales participaron numerosos agentes particulares promotores de la enseñanza intuitiva. Algunos de ellos destacan como personajes que realizaron «viajes pedagógicos», sobre todo a los Estados Unidos, que luego tuvieron una incidencia importante en la configuración de los sistemas educativos de sus propios países: Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela, el cubano Manuel Valdés Rodríguez y las maestras mexicanas becadas para estudiar los jardines de niños norteamericanos, Rosaura Zapata y Laura Méndez de Cuenca. Hubo también docentes que, en sus propios emprendimientos, pusieron en práctica los métodos antes de ser reclutados por agencias estatales, como se aprecia en las trayectorias de varios educadores revisadas en los artículos sobre el Río de la Plata y México. Un papel importante tuvieron también las personas traductoras (a menudo maestros o maestras) y editoras locales de obras extranjeras. Destaca el caso de Matías Rebolledo, quien desde su imprenta en la pequeña ciudad de Coatepec, México, publicó una de las primeras ediciones en español de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, de Pestalozzi*, además de obras de Marie Pape-Carpentier, James Baldwin y Eugène Rendu. En la edición de revistas pedagógicas, fundamentales para la circulación de

la enseñanza intuitiva, participaron tanto educadores locales como extranjeros. También hay que mencionar las sociedades filantrópicas que costearon viajes de personajes a conocer las innovaciones pedagógicas de otros países y publicaciones de obras traducidas de otros idiomas. En los artículos de este volumen aparecen mencionadas la Sociedad Económica de Amigos del País de Cuba, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, las sociedades populares de educación argentinas, la *Società Pedagogica Italiana* y la *Società Dante Alighieri* de Roma.

Si hablamos de la circulación de actores extranjeros promotores de la enseñanza intuitiva y participando en la gestación de los sistemas educativos latinoamericanos, se debe mencionar a educadores procedentes de Alemania —como Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen en México, así como otros que se establecieron en Colombia, Ecuador, Chile y Costa Rica¹⁸—, España —como José María Torres en Argentina y Antonio P. Castilla en México— y de otros países latinoamericanos —como el cubano Ildefonso Estrada y Zenea en México—.

Se puede argumentar que la circulación trans- e intercontinental de personas, libros y objetos que movilizaban las nociones sobre la enseñanza intuitiva fue integral a la conformación del campo pedagógico que se gestó en este periodo. Francia fue una referencia importante en cuestión de normativa y como potencia editorial exportadora de libros de texto para todos los países aquí estudiados. Sin embargo, por lo que respecta a obras impresas como tratados pedagógicos y manuales para docentes, España e Italia tuvieron contacto también con lo publicado en Gran Bretaña, Alemania y Suiza, mientras que en los países latinoamericanos la codificación de la enseñanza intuitiva provino sobre todo de los Estados Unidos, a partir de la enorme difusión que tuvo el manual de enseñanza objetiva de Norman A Calkins.

La profusa circulación del *Primary Object Lessons* de Norman Calkins en América Latina da una idea de la dinámica de la circulación de la enseñanza intuitiva. La obra, publicada en Estados Unidos en 1861,¹⁹

¹⁸ Ossenbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas».

¹⁹ Norman A Calkins, *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* (New York: Harper & Brothers, 1861).

fue traducida primero en Buenos Aires por Juana Manso y publicado en entregas en los *Anales de la educación común*, en 1870-1871. Poco después, en 1872, se publicó en Montevideo una traducción diferente (hecha por Emilio Romero y José Pedro Varela), que también circuló en Argentina, y en ese mismo año apareció otra diferente en Bogotá. En 1878 la editorial Appleton de Estados Unidos publicó una nueva traducción, hecha por el cubano exiliado en ese país Néstor Ponce de León, la cual fue publicada dentro de una colección de varias obras en español dirigidas al magisterio en América Latina («Biblioteca del Maestro»). Se sabe que esta versión de Appleton circuló por lo menos en el Río de la Plata, en México, Colombia y Cuba. La primera traducción mexicana de la misma obra data de 1880, seguida de una traducción al portugués, hecha por Rui Barbosa, publicada en Brasil en 1881. Todas estas fueron, en apariencia, versiones diferentes de la misma obra (aunque hace falta un estudio sistemático que las compare) y algunas tuvieron varias ediciones locales.

Tal multiplicidad de versiones de Calkins es reveladora del atractivo insuperable de su obra como un manual para docentes respecto de los muchos otros manuales que circulaban en la época. Además, la existencia de diferentes traducciones de la misma obra indica que, pese a la circulación de personas y de textos de autores extranjeros que encontramos en las revistas pedagógicas, las industrias editoriales de los diferentes países eran capaces de seleccionar y producir manuales para abastecer el mercado local, mas no para exportarlos a otros países (salvo en el de por sí interconectado espacio geográfico rioplatense), a diferencia de lo que sí podía hacer la editorial norteamericana Appleton o las casas francesas. Este tipo de consideraciones son importantes para entender de qué manera la industria editorial incidió en la circulación del conocimiento pedagógico en la región.

Casi todos los artículos reunidos hablan de la circulación de manuales escolares de lecciones de cosas en el periodo 1880-1920 (si bien España registra numerosos manuales hasta 1940). Estos manuales estarían atravesados por la paradoja que han señalado autores como Kazumi Munakata: el tratarse de libros para enseñar algo que, según el planteamiento pestalozziano respaldado por la normativa escolar, debía enseñarse a partir de objetos, y no mediante palabras *sobre* los objetos.²⁰

²⁰ Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas».

Esta paradoja es abordada directa o indirectamente por la mayoría de los artículos de este volumen, los cuales proveen posibles respuestas diferentes al dilema. Toledo y di Mello argumentan, para el caso de Brasil, que en la confluencia de la cultura letrada y la conformación de la forma escolar moderna que caracterizó a ese país a finales del siglo diecinueve, los libros eran considerados el instrumento para hegemonizar la naciente cultura letrada de manera visual (con letras y palabras) y para estandarizar la enseñanza de las y los maestros. De ahí que «triunfarán» los libros de lecciones de cosas por sobre la enseñanza de las lecciones de cosas sin libros.

Ossenbach, Valbuena, Santisteban y Badanelli, por su parte, plantean la hipótesis de que, en realidad, los manuales de lecciones de cosas en España fueron «libros de lectura», es decir, libros utilizados para apuntalar la principal actividad que se hacía en la escuela que era leer. Roldán y Menéndez, en cambio, se refieren a la inestabilidad que causó en el magisterio mexicano la prohibición del uso de libros de texto para la asignatura de lecciones de cosas y la reacción que tuvieron algunos maestros publicando «guías» para otros docentes (favorecidos por el interés de una industria editorial en expansión), guías que posiblemente terminaron siendo usadas en las aulas. Bianchini, Pongiluppi y Serrao consideran, a la luz de los manuales que revisan, que las lecciones de cosas en Italia terminaron convirtiéndose en «lecciones sobre las cosas» con preguntas y respuestas bastante mecánicas, pese a que lograron que se introdujeran láminas, libros ilustrados y colecciones de objetos en las escuelas. Lo cierto es que esta paradoja no se puede explicar fácilmente hasta no hacer una tipología sistemática y comparada de los diferentes manuales de lecciones de cosas, de lectura y de otras asignaturas enseñadas según el «método objetivo» o «intuitivo», distinguiendo además entre los libros destinados al uso de docentes, a estudiantes o a ambos, así como los usos que efectivamente tuvieron en las aulas.

En el decaimiento y desaparición de la enseñanza intuitiva/ objetiva no se observa la misma simultaneidad que en su introducción, aunque también hay coincidencias. En los casos de Argentina, Italia y México la literatura analizada por los distintos autores indica que la asignatura de lecciones de cosas desapareció hacia la segunda década del siglo veinte, aunque no se estudia de qué manera se fue integrando con las propuestas pedagógicas de la escuela nueva como sí hace el artículo sobre Cuba.

España parece ser un caso excepcional en términos de la larga duración de las lecciones de cosas, aun cuando ahí nunca constituyeron una asignatura especial. En ese país, además, parece haber habido una disputa importante sobre si las lecciones de cosas o las excursiones escolares tenían mayor valor para acercar a los niños al conocimiento experimental de la naturaleza. En la revisión sobre México se sugiere que, como método, las lecciones de cosas tuvieron una impronta duradera en las prácticas escolares más allá de su desaparición como asignatura.

Por último, aunque no todos los autores reflexionan explícitamente sobre el tipo de historiografía que se ha ocupado de la temática de la enseñanza intuitiva, en todos los casos se aprecia como promisorio el gradual reemplazo de una perspectiva que solía entender la historia de las prácticas escolares como expresión de las transformaciones en la pedagogía por una mirada más centrada en la historia de la cultura escolar, la materialidad de los libros de texto y la historia de las disciplinas escolares. Además, mientras que todos los autores destacan las referencias internacionales que fueron invocadas en la implementación de la enseñanza intuitiva en cada uno de los países, casi siempre hay menciones a procesos de apropiación de lo extranjero y su adaptación a intereses y condiciones locales, por ejemplo, en relación con las láminas y los muestrarios de objetos que se importaban pero eran transformados para volverlos más «nacionales». El que las historiografías nacionales presten atención a estos procesos sin duda contribuye a trascender la comprensión nacional (y nacionalista) de los procesos educativos para poder avanzar hacia explicaciones más complejas que incorporen fenómenos transnacionales de circulación de lo pedagógico. Confío en que este volumen sea una contribución en ese sentido.

REFERENCIAS

- Calkins, Norman A. *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development*. New York: Harper & Brothers, 1861.
- Carter, Sarah Anne. *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. New York: Oxford University Press, 2018.

- Barnard, Henry (ed.) *Pestalozzi and Pestalozzianism : life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi, with biographical sketches of several of his assistants and disciples*. New York: F.C. Brownell, 1859.
- Gonçalves Vidal, Diana. «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum», *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241.
- Kahn, Pierre. *La leçon de choses. La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910». *Revista colombiana de educación* 82 (2021): 237-256.
- Morandi, Matteo. 2024. «La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale». *Paedagogica Historica* 60, no. 1 (2024): 74-86.
- Munakata, Kazumi. 2017. «Os padrões dos livros de lições de coisas». *Educação e Fronteiras* 7, no. 20 (2017): 91-103.
- Ossenbach, Gabriela. 1997. «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 5, no. 15 (1997): 191-204.
- Roldán Vera, Eugenia. «Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America». En *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: the Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, ed. Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, 231-276.
- Roldán Vera, Eugenia. «¿"Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. San Miguel de Tucumán: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2012.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. «¿"Pedagogía tradicional" o "Pedagogía moderna"? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930». En *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, ed. Oscar Saldarriaga Vélez, 12-36. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Tröhler, Daniel, and Rebekka Horlacher. «Pestalozzi, Johann Heinrich». *Socialnet Lexikon*. 2023. Januar 3. Consultado el 19 de julio de 2024. <https://www.socialnet.de/lexikon/Pestalozzi-Johann-Heinrich>
- Tschurennev, Jana. *Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

Vidal, Diana. «O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)». En *Para a compreensão histórica da infância*, ed. Eliane Lopes, Luciano Faria Filho and Rogério Fernandes. Belo Horizonte: Autentica, 2007, 199-220.