

EL MEJOR DE LOS MÉTODOS POSIBLES

La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX

Claudina López¹⁵

Mariano Narodowski¹⁶

Un pedagogo británico en Buenos Aires

El 16 de octubre de 1818 arriba a Buenos Aires procedente de Liverpool James Thomson, quien en la América castellana será conocido por su homónimo “Diego”. Desde el momento en que puso un pie en Buenos Aires, (que dicho sea de paso era su primer pie en América después de una travesía “de doce semanas y tres días, y con excepción de una quincena estuvo enfermo todo el tiempo¹⁷”), resultaba obvio que su misión poseía dos objetivos centrales: uno era pedagógico porque Thomson era un miembro de la *British and Foreign School Society* y su principal propósito, como el de la organización que representaba, consistía en difundir y aplicar en las colonias de ultramar un nuevo método educativo que se practicaba en escuelas y que había surgido en el contexto de escolarización de la infancia en las Islas Británicas¹⁸: se trataba del método de enseñanza mutua.

Pero además, Thomson no negaba - aunque tampoco lo proclamaba a los cuatro vientos - el ser miembro de la *Bible Society*, por lo que el otro de sus objetivos consistía en la difusión del culto protestante por medio de la distribución de una versión castellana de las Sagradas Escrituras. Todo esto, es claro, en la católica y recién emancipada Hispanoamérica.

No se pretende aquí la identificación de acontecimientos como puntos de partida o como orígenes de procesos más vastos ya que la misma no constituye una operación teóricamente audaz y metodológicamente arbitraria. Sin embargo, nos ubicamos en la génesis de un proceso complejo y de profundas consecuencias. Interesa Buenos Aires, su puerto y la llegada de Thomson al Río de la Plata porque parece ser la marca del inicio de un proceso educativo sesgado por el conflicto y la expansión escolar. A partir de los años finales de la segunda década del siglo XIX, la escolarización en tanto constitución de una particular modalidad de institucionalización de la producción y la distribución de saberes irá a recibir una impronta no definitiva pero sin la cual se torna muy difícil la comprensión no solamente de las circunstancias acaecidas en las décadas siguientes sino, incluso, la presente realidad del denominado sistema educativo nacional.

¹⁵ Lic. en Ciencias de la Educación; investigadora del Programa Sujeto y Política Educacional de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

¹⁶ Dr. en Educación; profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); director del programa.

¹⁷ Thomson, James, *Letters and the Moral and Religious State of the South America Written during a Residence of Nearly Seven Years in Buenos Aires, Chile, Perú, and Colombia, London, 1827*, 5-6-1820.

¹⁸ Existen dos biografías ineludibles para el análisis de las actividades educativas y pastorales de Thomson en América: Juan C. Varetto, *Diego Thomson, apóstol de la instrucción pública e iniciador de la obra evangélica en América Latina*, Imprenta Evangélica, Buenos Aires, 1918 y Arnoldo Canclini, *Diego Thomson, apóstol de la enseñanza y distribuidor de la Biblia en América Latina y España*, Sociedad Bíblica Argentina, Buenos Aires, 1985.

Británico, en verdad Thomson era escocés, nacido en Creetown el 1º de setiembre de 1788, propestante, apenas hablaba el castellano. Thomson podía haber suscitado rechazos en la ya de por sí conflictiva sociedad porteña de la época. Al análisis inicial le cuesta entender cómo esa particular mezcla entre sus actividades educacionales y sus emprendimientos teológicos y evangélicos no encendieron otra disputa de carácter político, de esas que se dirimían a destierro, sangre y fuego, una vez agotada las instancias de la política intelectual. Es evidente que el interés y las actividades religiosas de Thomson mal podían pasar inadvertidas en el católico Buenos Aires del segundo decenio del siglo XIX. A pesar esto, durante los meses siguientes a su arribo, prestigio intelectual y pedagógico van en constante aumento. Los probables motivos: el valor que en el escueto mercado de conocimientos local poseen sus conocimientos acerca del último grito de la moda pedagógica europea: el método lancasteriano. Tal como lo señala el clásico libro de Antonino Salvadores, "...si las autoridades le brindaron su protección fue debido a la importancia que para la provincia significaba el sistema lancasteriano, como medio de propagar la educación y a la que la propaganda del culto protestante no podía significar un peligro para las escuelas desde el momento en que la enseñanza de la religión católica era obligatoria."¹⁹ En función de la presencia de este saber, Salvadores infiere la causa por la cual los más activos católicos de Buenos Aires, como el Padre Castañeda, no protestaron ni hicieron estallar su "Santa Furia" contra los intentos evangelizadores de Thomson²⁰.

Por ejemplo, las lógicas diferencias religiosas no impiden que estreche lazos con los franciscanos quienes ofrecen a Thomson nada menos que el Convento Principal de la Orden para que se reúna una Sociedad Lancasteriana pergueñada por el educador británico y que será presidida por el Presbítero Muñiz. En ese mismo ámbito, este pedagogo no-católico dictará sus clases a los maestros porteños y allí se difundirá no el credo religioso protestante, obviamente, sino el de la nueva panacea social: los secretos de la educación escolar. Los padres franciscanos también cederán el Convento para que, dirigida por Thomson, funcione de acuerdo a los nuevos métodos traídos de Europa una escuela que habrá de albergar a 100 alumnos²¹.

Desde su arribo al Río de la Plata, Thomson poseyó no pocas facilidades para el desarrollo de su tarea educativa. Facilidades brindadas no solamente por los religiosos franciscanos sino también por la autoridad política de la ciudad, el cabildo de Buenos Aires. Pero no acaban en el apoyo financiero los reconocimientos: en virtud de sus conocimientos y de su acendrado prestigio, el cabildo lo designa el 17 de agosto de 1819, a sólo diez meses de su arribo, como instructor a cargo de la Normal y el 29 de agosto de 1820 ya se lo designa director de escuelas²², el máximo cargo de la política educativa de la época.

La importancia de esta designación es enorme puesto que los asuntos educativos venían manejándose primero por medio de dos diputados escolares al Cabildo y luego con la creación de la mencionada dirección, cuya titularidad venía siendo ocupada por Saturnino Seguro²³. Con el nombramiento de Thomson, el cabildo apuesta a la

¹⁹ Salvadores, Antonino. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1941, p.91-92.

²⁰ Salvadores..., p. 90. Véase también Arturo Capdevila *La santa furia del Padre Castañeda*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1938.

²¹ Thomson, James *Letters*

²² Véase *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires* (en adelante *Acuerdos...*), serie IV, tomo VIII. p.400 y serie IV, Tomo IX, p.245.

²³ Véase Zuretti, Juan *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1984.

difusión del método de enseñanza y lo hace no a través de un funcionario del Estado, un burócrata, un político o un clérigo. Recae la responsabilidad en quien posee la capacidad técnica, pese a las diferencias de diverso índole – diferencias irreconocibles, por cierto – de aplicar la preciada nueva metodología educativa.

En líneas generales podría afirmarse que la acción política-educativa de Thomson estuvo dirigida a obligar a los maestros de las escuelas del cabildo a enseñar por medio del nuevo método lancasteriano: se organizaban conferencias en el convento a las que los maestros debían concurrir para adquirir los conocimientos necesarios que luego aplicarían en sus respectivas escuelas. El acto inaugural fue narrado por Thomson de la siguiente manera:

Uno de los magistrados [franciscanos] abrió la escuela, dijo algunas cosas excelentes sobre las ventajas, extensión y mejoras de su creación, habló del mejor sistema que era introducido como el mejor posible y calculado era facilitar la instrucción general y al final, volviéndose a mí, dijo algunas cosas congratulatorias y me dijo que enseñara a los niños principios liberales, no queriendo decir criterios irreligiosos, sino aquellos que se oponen a la estrechez y al fanatismo²⁴.

Merced a ese prestigio y a pesar de las críticas que desde algunos sectores generaba su credo religioso, durante los siete meses a cargo de la Dirección de Escuelas, Thomson logra el apoyo gubernamental y de la jerarquía católica en la aplicación del método lancasteriano: en momentos de graves conflictos políticos y financieros. Thomson recibe fondos a su juicio suficientes. Por ejemplo el 15 de noviembre de 1820 el gobierno anuncia el auspicio a una suscripción pública dirigida por Thomson y destinada a recaudar fondos para el sostenimiento de las escuelas de enseñanza mutua²⁵. Como corolario de este extraño proceso de legitimación de un saber pedagógico, se le otorga una carta de ciudadanía extraordinaria en virtud de un decreto del gobierno de Buenos Aires en mayo de 1821²⁶:

Me rogaron que aceptara su más sincero agradecimiento "por haber establecido este sistema de educación en el país, el que dijeron que anticipaba los más felices resultados al generalizar la educación a todas las clases del pueblo; y agregaron que, en señal de respeto, habían pedido al gobierno que me confiara al honor de la ciudadanía, y que así se ha hecho²⁷.

La llegada de Thomson y el apoyo que recibiera a pesar de sus propias características nacionales y religiosas inducen a preguntarse acerca de las razones políticas de semejante recibimiento. ¿Qué es lo que Thomson representa?, ¿cuáles son los saberes de que es portador?, ¿qué extraño hechizo puede producir para que su presencia posea una aceptación y un reconocimiento como los logrados?. Más todavía, al contrario de otros pedagogos europeos llegados a Buenos Aires unos años más tarde, no se poseen evidencias de que Thomson fuera invitado por el Gobierno. Al contrario, es el cabildo de Buenos Aires quien aprovecha su estadía y lo contrata en el

²⁴ "Citado por Canclini *Diego Thomson...*, p.34.

²⁵ *Gaceta de Buenos Aires*, 15 de noviembre de 1820.

²⁶ Citado por Canclini *Diego Thomson...*, p. 49.

²⁷ Citado por Canclini *Diego Thomson...*, p. 49.

puesto más alto con que cuenta la administración local en lo referido a la política educativa.

Es de Thomson y del saber de Thomson que habla este trabajo. Saber pedagógico sustentado en una novedad metodológica, la enseñanza mutua, capaz de convertirse en el pasaporte que lo coloca en el centro de la educación porteña de los finales de la segunda década del siglo XIX. Saber a partir del cual es posible organizar un proceso de escolarización “moderno”, con pautas racionales científicamente válidas y sustentadas en la eficiencia de la sociedad europea crecientemente industrializada le reclama a sus acciones educacionales. Saber que legitima al diferente y le otorga un status especial. Saber que, en fin, amortiguó hasta neutralizar las denuncias en contra de quien profesaba y difundía en la infancia y la juventud un culto extraño al predominante.

El mejor de los métodos posibles

¿Pero en qué consiste este saber?, ¿de qué se trata el método de enseñanza mutua?. El método de enseñanza mutua se basa en la utilización de alumnos avanzados, denominados “monitores”, que enseñan a sus compañeros los conocimientos aprendidos con anterioridad. Solamente los monitores precisan (y se les está permitido) comunicarse con el maestro: un único enseñante de quien recibe tanto los conocimientos básicos a ser transmitidos a los otros niños como los preceptos fundamentales para la organización de la actividad escolar. De este modo, la organización escolar se conforma a semejanza de una estructura piramidal que posee al maestro en la cúspide y a los alumnos en la base, siendo los monitores, ubicados en la franja intermedia, los que llevan a cabo cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los textos lancasterianos²⁸ prescriben que hasta diez alumnos están bajo las órdenes y la responsabilidad absoluta de un monitor, calculándose que un solo maestro podrá así llegar a ocuparse de hasta 500 alumnos en total.

Sobre el origen y la autoría del método existe una suerte de pugna interbritánica. En América Latina el sistema de enseñanza mutua se homologa al método lancasteriano, probablemente por la influencia de la figura de Joseph Lancaster (1778-1838) quien incluso llegó a habitar por un trienio en Caracas. Sin embargo, para algunos historiadores de la educación el sistema monitorial tuvo origen en otro pedagogo británico. Andrew Bell (1778-1832), con su instrucción en Madras, en la India²⁹.

Las diferencias entre la visión de Lancaster y la de Bell pueden ser establecidas en forma notoria en algunas de las siguientes cuestiones. En primer lugar, y como lo destaca el trabajo de David Hamilton, el proyecto pedagógico de Andrew Bell estuvo predominantemente avalado por la iglesia británica oficial y sus objetivos eran asistir a las clases pudientes y de hecho mantener el status quo social por medio de la educación escolar. Al contrario, Lancaster pertenecía a una fracción crítica de esa institución religiosa (la ya citada *British and Foreign School Society*, fundada en Inglaterra en 1814) y su intención era desarrollar por medio de las escuelas a la juventud pobre y necesitada, en una mirada que comenzaba a ser necesariamente altruista. En este sentido y siempre siguiendo a Hamilton, las ideas educativas de

²⁸ Véase por ejemplo Lancaster, Joseph *Improvement in education*, Dalton & Harvey, London, 1805. Un abordaje complementario del método puede hacerse por medio de Kaestle, Carl *Joseph Lancaster and the monitorial movement: a documentary history*, Teachers College Press, New York, 1973.

²⁹ Hamilton, David *Towards a Theory of Schooling*, The Falmer Press, London, 1989. Ver especialmente p. 78 y ss.

Lancaster representaban lo nuevo, una utopía de una nueva moral basada en el método individual; al contrario, el modelo de Bell expresa el viejo y estático orden social británico que comienza a morir en los inicios del siglo XIX; su acción era respaldada por la *National Society for Promotion the Education of the Poor in the Principles of the Established Church*³⁰.

Este enfrentamiento poseía en la cuestión religiosa a su eje central. La posición de Bell atendía a una visión tradicional en la que a la enseñanza gratuita de la lectoescritura y el cálculo debía adosársele una fuerte enseñanza religiosa. Por el contrario, la posición lancasteriana remitía a una mayor neutralidad de la institución escolar en lo referido a estos aspectos: la cuestión no va a ser menor en el desarrollo del método en América Latina y será una de las causas explícitas del fracaso de la actividad de Lancaster en Caracas, como veremos más adelante.

Con independencia de las características de las propuestas de Bell y Lancaster la pregunta es: ¿qué hay de nuevo en el método de enseñanza mutua?. Ya hemos discutido en otro lado³¹ que en la tradición pedagógica occidental, la figura del monitor existía desde tiempo atrás; o sea, no se trata de una creación *ex-nihilo* de la pedagogía lancasteriana o del movimiento pedagógico inglés de finales del siglo XVIII. En los siglos XVII y XVIII, tanto en la pedagogía jesuítica como en la *Didáctica Magna* del teólogo moravo Jan Amos Comenius, por ejemplo, los “decuriones” se encargan de suplantar al maestro en algunas situaciones. Es posible afirmar que el uso generalizado del concepto de “monitor” parece haber sido introducido al léxico moderno del discurso pedagógico, a principios del siglo XVIII, por Jean Baptiste de la Salle en la *Conduite des Écoles Chretinnes*³².

Sin embargo la pedagogía lancasteriana monitorial marca una diferencia central respecto de estos modelos educacionales anteriores puesto que mientras en el pasado el “decurión” o el “monitor” ocupaban un papel accesorio, de “ayudante”, y la figura del docente es irremplazable en todos los aspectos del proceso de enseñanza, en el modelo de enseñanza mutua los monitores habrán de sostener una muy buena parte del andamiaje de la organización escolar y de la transmisión de los conocimientos curriculares.

Otra característica central que atraviesa el método monitorial, y que resulta novedosa en el discurso pedagógico moderno, es el utilitarismo que impregna su propuesta didáctica. En los modelos pedagógicos anteriores, la conservación del orden escolar por parte del maestro estaba sujeta a la eficacia de la aplicación de un método didáctico (como en la propuesta didáctica de Comenuis, para quien los actos indisciplinados de los alumnos constituyen el emergente de la falta de capacidad docente para aplicar unas indicaciones metodológicas infalibles) o la vigilancia constante y meticulosa sobre el cuerpo infantil (como en la postura lassalleana)³³.

Al contrario de lo anterior, en el método de mutua enseñanza será la actividad del alumno en pos de la obtención de premios (según los textos lancasterianos, estos premios podrán ser materiales, incluso en dinero) y del eludir castigos, lo que garantizará un desarrollo ordenado y equilibrado de la actividad escolar. De hecho,

³⁰ Op. Cit., p. 83-83.

³¹ Narodowski, Mariano. Infancia y poder. *La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires, 1994.

³² Jan Amos Comenius *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1986 (primera edición de ella traducción castellana de 1992) y Jean Baptiste de La Salle *Conduite des Ecoles Chertiennes, Cahiers Lassallienes*, Rome, 1996.

³³ Sobre la cuestión ver Infancia y poder, cap. 2 y 3.

Jeremy Bentham en su *Chrestomathia*, demuestra un explícito entusiasmo por lo métodos de Bel y Lancaster. En la primera parte de este trabajo Bentham muestra varias de las ventajas del método lancasteriano citando *Improvements in Education* en lo relativo a la cuestión de premios y castigos³⁴. En esta línea, el clásico artículo de P. J. Miller³⁵ muestra cómo por medio del sistema de monitores -y en relación a las posturas benthamianas- la educación popular británica comienza a procesar valores específicos relativos a lo que el autor denomina “síndrome gerencial” dentro de las instituciones escolares británicas de comienzos del siglo XIX.

En resumen, el método lancasteriano propone la búsqueda constante de gratificaciones por parte de los alumnos como forma de consagrar un determinado orden en la institución escolar. Para comenzar, el llegar a ser monitor, constituye para esta propuesta, uno de los premios principales.

Pero al mismo tiempo la aplicación de castigos corporales comienza a ser rechazada o al menos muy fuertemente criticada como único medio de manutención escolar a favor de la implementación de un sistema de formación de la infancia basado en una moral utilitarista donde cada actividad infantil es evaluada para dar lugar a la cuantificación de la recompensa o la pena.

La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica

Existen varias razones que de algún modo pueden llegar a explicar la buena acogida que recibiera el método de enseñanza mutua en la región. El primer motivo se relaciona con la tendencia general a la educación de la población infantil por medio de escuelas o, como se analizaba en la Introducción, con la “organización mediante escuelas” del proceso de producción y transmisión de saberes a las generaciones más jóvenes. En este sentido se destaca que el método propone un proceso escolar necesariamente uniforme y que por lo tanto se opone a las manifestaciones de heterogeneidad y de heterodoxia metodológica que se observan cotidianamente en la educación escolar en los primeros años posteriores a la emancipación política³⁶: heterogeneidad porque la enseñanza podía efectuarse por medio de relaciones docente-alumno con un bajo nivel de institucionalización, por medio de escuelas particulares, en escuelas estatales de diverso tipo, etc.. Heterodoxia metodológica en la medida que no existía un único método de enseñanza ni un único libro de texto sino que el mismo era construido personalmente por cada profesor.

Los pedagogos lancasterianos, al contrario, disponen de un riguroso aparato reglamentario que pautaba todas las tareas a ser desarrolladas en períodos de tiempo predeterminados. Para el caso de Buenos Aires, se trata especialmente del *Reglamento de Enseñanza Mutua* de Pablo Baladía y del *Reglamento de Enseñanza Mutua de Escuelas de Niñas*, contenido en el libro de autoría de Madame Quignon³⁷. En el prefacio a un texto lancasteriano publicado en 1819, se pretende difundir la ventajas

³⁴ Bentham, J. *Chrestomathia* in Browning, J. (Ed.) *The Works of Jeremy Bentham*, Russell and Russell, New York, 1962.

³⁵ Miller, P.J. *Factories, Monitorial Schools and Jeremy Bentham: The Origins of the ‘Management Syndrome’* In: *Popular Education Journal of Education Administration and History*, v. 2, 1973.

³⁶ Newland, Carlos *Buenos Aires no es Pampa. La educación elemental porteña 1810-1860*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1992.

³⁷ Madame Quignon *Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de ella enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*, traducción del francés al idioma español por la señora Doña Isabel Casamayor De Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

del método, “exitando a toda la población a recibir sus ventajas [del sistema mutuo] como un mismo cuerpo, bajo un mismo sistema y en un mismo establecimiento”³⁸.

En cuanto a las características del reglamento elaborado por Baladía³⁹, más allá de que todo reglamento por su naturaleza es represivo, dado que las normas que lo componen especifican el deber ser, cual es el actuar correcto, cual el incorrecto y sus respectivas consecuencias, se observa que éste se caracteriza por ser extremadamente puntilloso, implacable y meticuloso. Haciendo una esquemática y general recorrida de sus doscientos artículos, es posible anticipar que el mismo se centra en⁴⁰: un fuerte disciplinamiento y control escolares; un acentuado sistema punitivo para los alumnos por las faltas; un sistema de premios (puestos) y castigos (penas); la estipulación meticulosa de operaciones intelectuales específicas como la escritura, la lectura, la aritmética y la memoria; el “hacer público”, es decir que se entere toda la escuela y la sociedad, de las obligaciones, de las faltas, de los castigos y de los premios obtenidos; la existencia de un código escolar como complemento del código penal general por el que se rige la sociedad; el aprovechamiento del tiempo, como elemento que atraviesa a toda la propuesta; un firme, constante y casi hasta persecutorio sistema de examinación de los alumnos en cada clase; un sistema judicial implacable, se juzga y se castiga a los alumnos todos los días; y el utilitarismo, dado que el utilitarismo integral es la suma de los aprovechamientos individuales.

Más allá de la existencia del Reglamento, algunos autores⁴¹ argumentan que el mismo tuvo posibilidad de ser implementado solamente en la escuela creada por el propio Baladía, denominada “Ginmasio Argentino”, ya que no tuvo cabida en las escuelas públicas controladas por el Estado.

El método mutuo persigue un afán disciplinario basado en la uniformidad de las actividades escolares y ninguna de estas puede quedar librada no ya al azar sino tampoco a la libre voluntad del maestro único, quien ahora será quien deberá seguir minuciosamente una a una las instrucciones proporcionadas por textos, manuales y reglamentos. En otras palabras, el método de enseñanza mutua se habría de constituir en un instrumento capaz de institucionalizar la escolarización a través de un *ordenamiento* racional de la totalidad de los esfuerzos educacionales en un espacio político determinado.

Este ordenamiento es comprendido en dos niveles. Por un lado, en la actividad cotidiana del educador en la que nada es dejado a su voluntad sino que sus movimientos son enteramente pautados, tendiendo a una utilización planificada de todos los recursos didácticos a disposición. Por otro lado, este ordenamiento se expresa en las posibilidades que ofrece el método respecto a la articulación horizontal de la oferta escolar: se prevé un engarce ajustado entre las diferentes expresiones institucionales de la escolaridad.

³⁸ Orígenes y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del Señor Lancaster, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1819, p. 9.

³⁹ Baladía, Pablo. *Reglamento de Enseñanza Mutua*. Libro para las comunicaciones de Gobierno. Archivo Histórico de la Pcia de Buenos Aires (A.H.P.B.A.), 1825.

⁴⁰ López Claudina. *La educación escolar en el siglo XIX: el caso del Reglamento de Enseñanza Mutua de Pablo Baladía*. Argentina, Universidad Nacional del Centro (Pcia. de Bs. As.), 1997. (Tesis de licenciatura).

⁴¹ Newland, Carlos. *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina, 1992. Y Narodowski, Mariano. La experiencia lancasteriana en Iberoamérica: el caso de Buenos Aires. *Instituto de Estudios Histórico Sociales (I.E.H.S.)* v.9 1994, p.255-277.

Es cierto que la proclama lancasteriana no es la única proclama pedagógica que hacía del orden y la homogeneidad un estandarte. Sin embargo, en esta propuesta aparece clara la aplicabilidad en términos financieros de la homogeneidad en un nivel masivo, ya que lo poco oneroso que resultara implementar el método parece constituir la segunda razón de peso para su adopción en la recientemente independizada Iberoamérica. Si se piensa en que las escuelas elementales de principios de siglo XIX, donde se sigue un método tradicional que se arrastra desde los tiempos de la colonia, un maestro no podía atender a más de 20 o 30 alumnos (incluso contando, a veces, con ayudantes pagos)⁴² podrá advertirse la bienvenida con que los políticos iberoamericanos reciben al método: con un mínimo de recursos, el estado podrá proveer de enseñanza elemental a la totalidad de la población infantil.

En un texto de 1823 adjudicable a Bernardino Rivadavia, por entonces secretario de gobierno de Buenos Aires, se advierten estas expectativas positivas. Es notable la contundencia del autor cuando critica a la enseñanza primaria en tiempos coloniales y pondera las virtudes del método monitorial:

“Entonces (en la Colonia) se ignoraba que había en el mundo una manera de enseñar tan sencilla, tan breve y tan barata que no dejaba protesta a los más miserables para no prestarse al medio más fácil de ilustración general que han conocido los siglos. No es preciso advertir que este es el método de enseñanza mutua”⁴³.

Sencillez, brevedad y baratura. Los discursos de la época muestran hasta que punto políticos y pedagogos latinoamericanos del temprano siglo XIX encuentran en el sistema mutuo la solución a muchas de las pretensiones políticas educacionales. La tentación era enorme: se suponía que con una dotación mínima de docentes era posible ofrecer educación básica a un número considerable de alumnos. La alfabetización de porciones significativas de la población es ahora una cuestión técnicamente resuelta, que solamente debe ser implementada con los cuidados técnicos-pedagógicos-necesarios.

Pero además, estos partidarios del método sostienen, yendo bien más lejos, que el ideal de la Ilustración General propagandizado a partir de la Revolución Francesa, produjo por fin una técnica adecuada para llevarlo a cabo en regiones cuyas economías y recursos aparecen diezmados por la guerra. En América Latina en general, y en Buenos Aires en particular, el uso del sistema de monitores parece encaminarse a garantizar la concreción de ciertas proclamas iluministas en lo que respecta a la educación básica y universal: un sistema de educación que podrá llegar a cubrir la necesidades de escolarización de la masa infantil pobre. Es decir, con independencia de la notoria influencia británica en lo relativo al método mutuo, los impulsores

⁴² Newland, Carlos *La educación escolar en hispanoamérica. Continuidad y cambio en un entorno colonial* en Martínez Boom, Alberto y Narodowski, Mariano *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

⁴³ Prologo al libro de: Laborde, Alejandro de (Conde de Laborde): *Plan de la enseñanza para las escuelas de primeras letras o edición compuesta del Plan publicado en francés en 1815 según los métodos del señor Bell y del señor Lancaster, por una traducción anónima de 1816 y manual práctico del método de mutua enseñanza publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella provincia*, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823. Como se observa, en un mismo volumen se editaron dos libros lancasterianos. En cuanto al prologo, el mismo está firmado con las iniciales B.R. por lo que es posible afirmar que, muy probablemente, fuera redactado por el propio Bernardino Rivadavia. Sobre la autoría del prologo puede verse Narodowski, Mariano *Libros de texto de Pedagogía en la formación de docentes en Buenos Aires (1810-1830)*, Primer Seminario MANES (Manuales Escolares), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1996

latinoamericanos del método de enseñanza mutua ubican a la Instrucción Pública como origen de la prosperidad social, lo que remite directamente al pensamiento del español ministro de Carlos IV Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)⁴⁴: gracias al sistema lancasteriano, el ideal iluminista, finalmente, era practicable.

Es en relación a esto que Weinberg denominara “modelo de la ilustración” (y a la adaptación o resignificación de estas ideas en el contexto de la independencia iberoamericana)⁴⁵ que varios de los líderes de la independencia sudamericana no ocultaban sus simpatías por el desarrollo del método. Entre la segunda y la quinta década del siglo XIX, el método se difundió desde el norte hasta el sur de las Américas. En varios países y ciudades recientemente independizados políticamente del dominio de la metrópoli europea, el método de enseñanza mutua se expande generando por primera vez un movimiento pedagógico continental de características teóricas y metodológicas semejantes y que se alimentaba de una misma fuente teórica. Obviamente en cada situación social y nacional el método lancasteriano implicó diversos modos de expansión en la realidad de las nacientes instituciones escolares modernas.

El general José de San Martín, nombrado “Preceptor de la Libertad del Perú” el 3 de agosto de 1821, instituyó la utilización del método lancasteriano en Lima, valiéndose de los servicios de un pedagogo escocés que había llegado a la capital peruana procedente de Valparaíso (Chile) el 11 de julio 1822⁴⁶: el inefable James Thomson. Esta coincidencia delata una notable congruencia entre procesos políticos independentistas y la utilización, desde las nuevas conducciones políticas, del discurso de la pedagogía monitorial. Por ejemplo para el análisis del caso peruano, interesa destacar que en su correspondencia, Thomson relata con que premura fue recibido personalmente por San Martín en el día de su arribo a Lima y con que presteza fueron contratados de inmediato sus servicios para la implementación del método británico⁴⁷.

El 6 de julio de 1822 y por orden de Bernardo de Moteagudo se decreta en la Lima libre del poderío español la implementación del método, lo que incluía- como fuera usual en Buenos Aires y Santiago, las escuela anteriores en el viaje de Thomson- el establecimiento de una Escuela Normal bajo la dirección de Thomson, la utilización del colegio de Santo Tomás de Lima para su funcionamiento (hecho análogo a la utilización del Convento de los franciscanos en Buenos Aires) con el consiguiente desplazamiento de sus religiosos a otros destinos y la obligación de concurrencia a la Normal de todos los maestros de las escuelas públicas acompañados de “dos discípulos de los más adelantados”. En el artículo cuarto del decreto se precisaban los propósitos de homogeneización del sistema de escolarización por medio del sistema de Lancaster:

⁴⁴ Puede verse Mérida Nicolich, Eloísa El concepto de Instrucción Pública. Sus notas características en Campomanes, Jovellanos, Cabarrús y Quintana en Ossenbach Sauter, Gabriela y Puelles Benfes (Orgs.), *Manuel la revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Universidad nacional de Educación a distancia y universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1990.

⁴⁵ Weinberg, Gregorio *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kapeluz Unesco-Cepal-PNNUD, Buenos Aires, 1984, capítulo 3.

⁴⁶ Thomson, *Letters...*, p. 34. Puede verse también Amunátegui Solar, Domingo: *El sistema lancasteriano en Chile y otros países sudamericanos*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1895. La opinión de Amunátegui respecto de nuestro pedagogo itinerante y evangelizador James Thomson es por lo menos ambigua: “...el lector se pregunta si está en presencia de un protestante sincero o de un hipócrita desvergonzado.”, p. 39.

⁴⁷ *Letters...*, p. 34-35.

“En el término preciso de seis meses, deberán cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de enseñanza mutua”⁴⁸.

Según Bruno-Jofre, la organización lancasteriana le impone al Perú sus “primeras escuelas públicas” las que, en época de Thomson, estaban caracterizadas no solamente por los arquetipos de la enseñanza monitorial sino especialmente por la “... enseñanza cristiana no denominacional”, “que fue parte de un esfuerzo por abrirle al Perú las puertas al progreso y la civilización...”⁴⁹, esfuerzo doctrinariamente respaldado por la *British and Foreign School Society*. Con la llegada de Bolívar a Lima, a la Normal de dicha capital se habrá de agregar, en 1825, el establecimiento de una Escuela Normal erigida y organizada según los preceptos pedagógicos del sistema lancasteriano en cada uno de los departamentos del Perú⁵⁰.

Simón Bolívar era un empedernido defensor del método de enseñanza mutua y ya desde sus viajes iniciáticos a Europa hacia 1810, había entrado en contacto con los pensadores utilitaristas británicos con los que conocería el nuevo método de enseñanza mutua: Bolívar había entrado en contacto tanto con Lancaster como con Bentham, a los que había conocido en Londres⁵¹. Bolívar intentó extender el método monitorial a todas las escuelas de Caracas. En mayo de 1823 se produce lo impensado: en una carta desde Baltimore dirigida a Bolívar, el propio Lancaster se ofrece para establecerse en Colombia. Detalla su interés en introducir su sistema de educación, “perfeccionando y reformando entre la juventud de esa nación”. Finalmente concluye se escrito: “Y espero, que ya que mi sistema excitó en tu mente un interés tan vivo y poderoso cuando estabas en Londres, recibirá ahora tu aprobación definitiva y tu apoyo personal”⁵².

Joseph Lancaster llega a Colombia procedente de Estados Unidos, de la ciudad de Baltimore. En este país el método de enseñanza mutua mantuvo una importante extensión en su aplicación especialmente en Filadelfia y New York, donde también participará el propio Lancaster de la organización general de las tareas relativas a la generalización del proceso de escolarización⁵³. Pero además, las perspectivas civilizadoras que se le atribuían a su implementación de una tecnología escolar que respondía directamente al mandato de la Ilustración General y la posibilidad, a través de su configuración, de educar a sectores poblacionales tradicionalmente marginados del aprendizaje de las primeras letras tanto como la baratura de aplicación, llevaron a utilizarlo en intentos de educación de algunos sectores de la comunidad aborígen norteamericana⁵⁴.

⁴⁸ Gaceta de Gobierno, Tomo III, Nro. 4, citado por Zuretti, Juan Carlos: *El General San Martín y la Cultura*. Ensayo conmemorativo. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1950, p. 147.

⁴⁹ Bruno-Jofre, Rosa del Carmen. *La introducción del sistema lancasteriano en Perú: liberalismo, masonería y libertad religiosa en Bastián, Jean (Comp.) Pretestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

⁵⁰ Decreto del 31 de enero de 1825 citado por Rumazo Gonzalez, Alfonso *El pensamiento educador de Simón Rodríguez*, Ensayos, Caracas, 1977, p. 67.

⁵¹ Fernandez Heres, Rafael *La educación venezolana bajo el siglo de la ilustración*, Biblioteca de la academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, 1995, p. 285.

⁵² Citado por Fernandez Heres, *La educación venezolana...*, p. 284.

⁵³ Hogan David. Examination merit and moral: The market revolution and disciplinary power in Philadelphia's public schools, 1838-1868, *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation (HSE/RHÉ)* 4 (1), 1992, p.31-78.

⁵⁴ Véase a este respecto el amplio análisis que se efectúa en el artículo de Rayman, Ronald: “Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and the American Indian Education, 11815-1838”, *History of Education Quarterly*, 21 (1), 1981, p. 395-409.

Lancaster reside en Caracas entre 1824 y 1827 al amparo de una Junta Protectora que había conseguido suscripciones y donativos por valor de 1124 pesos para sufragar los gastos de viaje⁵⁵. Pero al impulso inicial se le sobreponen problemas de dos tipos: por una parte la falta de fondos y la crisis económica determinaba la falta de pagos y las constantes quejas de Lancaster, quien se lamentaba frente a los funcionarios del municipio y amenazaba permanentemente con volver a Inglaterra si no se le pagaban las cuotas que se le debían⁵⁶. Parece ser que la situación de Caracas no fue de la mejores. A pesar de haberse casado en esta ciudad y en contrario que presentara en su proyecto de viaje a la América recién emancipada, sus biógrafos hacen notar que Lancaster “se tornó agrio y desencantado opositor del gobierno colombiano”⁵⁷. Esto, probablemente influido por los pagos de las deudas, los que nunca llegan a honrarse. Gabriel García Marquez relata el *general en su laberinto* la situación de Bolívar frente a Lancaster.

La tercera [carta de Bolívar] fue para el ministro de Colombia en Londres, el poeta José Fernández de Madrid, pidiéndole que pagara una letra que el general había girado en favor de Sir Robert Wilson, y otra del profesor inglés Lancaster, a quien se le debía veinte mil pesos por implantar en Caracas su novedoso sistema de educación mutua. ‘Mi honor está comprometido en ello’, le decía⁵⁸.

Es evidente , tanto para los historiadores colombianos y venezolanos de la educación como para los biógrafos de Lancaster en Caracas⁵⁹, que la cuestión en el atraso de los pagos incidió notoriamente en una suerte de predisposición negativa por parte del pedagogo inglés a consumir sus proyectos de escolarización en gran escala, especialmente cuando en 1826 el Municipio le niega toda cooperación y el aporte de veinte mil pesos que Bolívar, desde Lima, había dispuesto para él⁶⁰. Sin embargo, en este esquema entra a jugar un segundo tipo de problemas y es la discusión con las autoridades municipales respecto de la enseñanza de la religión: para Lancaster era definitiva la exclusión de la doctrina de la enseñanza cristiana como la de cualquier otro culto en la escuela de mutua enseñanza. Esto, obviamente iba en contra de la política cultural establecida por la municipalidad de Caracas⁶¹.

Rafael Fernández Heres en su libro sobre la educación venezolana bajo el signo de la Ilustración, cierra el capítulo dedicado al desarrollo del método lancasteriano en Caracas con un párrafo que, con patetismo descarnado, muestra el destino final de la aplicación del nuevo método:

⁵⁵ Fernández Heres, p. 289.

⁵⁶ Citado por Fernández heres, p. 293.

⁵⁷ Salcedo Bastardo, José Luis El Primer deber con el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura, Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1973, p.149.

⁵⁸ García Marquez, Gabriel, *El general en su laberinto*, Oveja Negra, Bogotá, 1989, p. 143.

⁵⁹ Puede verse por ejemplo Vaughn, Edgard: *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827) y sus relaciones con el libertador Simón Bolívar*, Ministerio de Educación, Caracas, 1989; el mismo Fernández Heres, *La escuela caraqueña de Joseph Lancaster*, San Cristobal, 1989; Weinberg, Gregorio: *Las ideas lancasterianas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez*, s/f (mimeo) y también Luzuriaga, Lorenzo: *Origen de las ideas educacionales en Simón Bolívar y Simón Rodríguez*, s/f, (mimeo) Universidad Central de Venezuela, Caracas, s/f. Véase también Milgarejo Vivanzo, José: *La enseñanza lancasteriana*, Edición Normal Veracruzana, 1975.

⁶⁰ Fernández Heres, p. 297.

⁶¹ Fernández Heres, p. 298-299.

*De Lancaster y su proyecto no quedó nada, sino el recuerdo, y el propio Revenga en mayo de 1829 el informe que dirigió al Presidente del Consejo de Ministros, expresaba que ni en esa provincia ni en ninguna otra de estos cuatro departamentos, se encuentra una sola escuela de enseñanza mutua, aunque la ley quiso que las hubiese en todas las especies en todas la parroquias de Colombia*⁶².

La introducción del sistema de enseñanza mutua en México sigue caminos completamente diferentes a los reseñados en lo relacionado a los aspectos religioso, político y al apropiadamente educacional⁶³.

Mientras en América del Sur el método se introduce tempranamente y en un contexto de relativa tolerancia religiosa frente a la presencia de los pedagogos británicos y protestantes, en México las primeras experiencias datan de 1822 (aunque existen experiencias aisladas de 1819 y 1820) y los conflictos religiosos estimulan la acción de los representantes del *British and Foreign Bible Society*: James Thomson es obligado en dos oportunidades (1830 y 1843) a abandonar su labor merced a la oposición de los obispos. Sin embargo, la expansión lancasteriana pudo sobreponerse a estas pugnas permitiendo a algunos protestantes mexicanos desarrollar sus tareas pedagógicas de acuerdo al nuevo sistema⁶⁴.

Además, la sostenida implementación del método no obedeció a la acción estatal directa como en el caso de Caracas y especialmente de Buenos Aires (donde el gobierno se dedicó a absorber las iniciativas de los particulares) sino que, por el contrario, la expansión del método del sistema de escolarización obedeció a la actividad de Compañías o Sociedades Lancasterianas que inauguran en 1822 la primera escuela pública; editan en 1824 un libro de texto y promueven la creación de una Escuela Normal en 1826. A partir de estas experiencias en la Ciudad de México, se crean escuelas lancasterianas en otras ciudades. La influencia de la Compañía se extiende al punto de lograr el control en toda la actividad escolar básica desde 1842 hasta 1845, aunque ya desde 1833 el método mutuo era el método oficial en las escuelas municipales de la Ciudad de México, siendo utilizado también por la mayoría de las escuelas particulares⁶⁵.

La gestión de las escuelas públicas está en manos de la Compañía Lancasteriana y el soporte financiero de halla en parte en manos de la Compañía y en mayor medida en manos del Estado central y hasta de las distintas municipalidades. Como puede observarse, el panorama es por entero contradictorio respecto de la situación en otros lugares: allí el Estado administraba y los particulares se remitían a procurar fondos mientras en México, el Estado subsidia y la educación es dirigida por los particulares en sus aspectos pedagógicos.

Estos datos permiten prever la significativa expansión cuantitativa del método monitorial en México y hasta inferir que, probablemente, fue de las más importantes en Latinoamérica si se toma como base la cantidad de alumnos escolarizados a través de él: siguiendo el estudio de D.T. Estrada, puede observarse que en 1845, las 106 escuelas públicas elementales de la ciudad de México instruían a sus alumnos con este

⁶² Idem.

⁶³ Estrada, Dorothy: Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Historia Mexicana* XXII (88), 1973, p. 494-513.

⁶⁴ Canclini, p. 63.

⁶⁵ F. Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, Fondo de cultura Económica, México, 1979, especialmente el capítulo 3: "Las escuelas lancasterianas en México".

método. Según la autora, en este año las escuelas lancasterianas de la Capital atienden a 5847 alumnos⁶⁶.

En Brasil se tienen noticias de la introducción del método en 1821 en Río de Janeiro, siendo fomentado por las autoridades educacionales durante una década y media e implantando con cierto éxito aparente en la región norte y nordeste, de acuerdo a algunos historiadores. Según fuentes recolectadas en uno de los textos clásicos de la historia de la educación brasileña⁶⁷, es probable que haya sido el Brasil – junto con México – el país en el que el método persistiera por mayor tiempo, aunque de un modo poco centralizado y más ligado a intereses particulares.

La política en torno a la introducción del método lancasteriano en el Brasil data del año 1821 cuando el pedagogo portugués Antonio Falcão de Frota somete a la consideración del Senado una “Memoria”⁶⁸ en la que describe las ventajas del sistema, basadas, como de costumbre en la facilidad y baratura para la educación escolar de los niños y las niñas. El modelo que se propone es el de la Escuela Lancasteriana de Montevideo, en la entonces Banda Oriental o Provincia Cisplatina. En base a este proyecto, D. Pedro I, Emperador del Brasil, emite un Decreto creando en Río de Janeiro una Escuela Mutua y no otorga el control de la misma a una Dirección de Escuelas, como en Buenos Aires, o a una Sociedad de particulares, como en México sino al Ministerio de Guerra. En la *Memoria* de Falcão de Frota, se hace constar que el inspirador y organizador de la escuela mutua montevideana no había sido otro que... James Thomson...

A diferencia de los países hispanoamericanos, en Brasil el sistema lancasteriano parece construir una operación semejante a la militarización de la educación escolar; o mejor dicho, la institución escolar moderna nace a partir de la organización militar: el Ministerio de Guerra supervisa las escuelas y los nuevos establecimientos lancasterianos de las distintas provincias son dirigidos por militares que se forman como maestros lancasterianos en Río de Janeiro. En el Decreto de D. Pedro I puede verse: “Vi por bien mandar crear en esta Corte una Escuela de Primeras Letras, en la que se enseñará por el Método de Enseñanza Mutua, siendo en beneficio no solamente de los militares del Ejército sino de todas las clases de mis súbditos que quieran aprovechar tan ventajoso establecimiento”⁶⁹.

Esta militarización, que hacía decir al emperador que de la escuela podían aprovecharse quienes no fuesen militares, parecía atravesada por una visión aún no infantilizada respecto de quienes iban a ser procesados mediante la escolarización. No parece indicar el Decreto Imperial que la escuela que se estaba creando sea una escuela infantil. Sin embargo, como señala Antonio Chizzotti⁷⁰, lo que sí es una obsesión en la dirigencia política imperial es al utilización del método de enseñanza mutua con el fin de estructurar un “sistema” escolar en el país.

En 1827, la situación legal se modifica, se moderniza y cambia por completo con la nueva ley del 15 de octubre. En ella, se destacan tres cuestiones relevantes. Primero, que todas las escuelas que se establezcan sean de enseñanza mutua (art. 4); segundo, que los castigos corporales se eliminen, aplicándose a efectos disciplinarios la

⁶⁶ Tank de Estrada..., p. 512 y ss.

⁶⁷ Pires de Almeida, José: *Historia da instrução pública no Brasil* (1500-1850), INP-PUC, São Paulo, 1989.

⁶⁸ Antonio José Falcão de Frota, *Memoria*, Senado da Camara-Biblioteca Nacional, Río de Janeiro, 1821.

⁶⁹ Decreto del 1 de marzo de 1823.

⁷⁰ Chizzotti, Antonio. A Constituinte de 1823 e a educação. en FÁVERO, Osmar. *A educação nas Constituintes brasileiras*, Editora Autores Associados, Campinas, 1996.

propuesta de Lancaster, es decir, el sistema de premios y castigos (art.16) y tercero, el gobierno de la educación pública estará en manos del Ministerio del Imperio y ya no más del Ministerio de Guerra (art.17)⁷¹. Como advierten varios autores, a partir de finales de la tercera década del siglo XIX el cuerpo infantil comienza a ser un elemento central en el proceso de escolarización en el Brasil⁷².

Desafortunadamente, no son muchos los datos estadísticos que la historiografía educacional brasileña ha elaborado acerca del comportamiento de la matrícula en el período de aplicación del método. Sin embargo, algunos autores redefinen “un generalizado crecimiento de las estadísticas educacionales” para el período 1827-1860 en las provincias del Mato Grosso y en menor medida en el Goiás. En lo referente a Mato Grosso, se indica no solamente un importante crecimiento del número de inscriptos sino también una evaluación de la tasa de escolarización y una caída de la demanda de educación elemental en escuelas particulares⁷³, a favor de escuelas públicas de enseñanza mutua.

Si bien el Brasil del temprano siglo XIX presenta un sostenido crecimiento de la oferta de educación escolar a través del sistema mutuo, en lo que respecta al desarrollo pedagógico las diferencias con México y Argentina son significativas. Durante el período, no se editaron ni se tradujeron libros de pedagogía lancasteriana: sólo se posee evidencias de la circulación del material en lengua inglesa, por los que los maestros brasileños (al contrario de los mexicanos y los de Buenos Aires) difícilmente hayan tenido acceso directo a las ideas de los más importantes educadores de la época. El único texto traducido presentado para su divulgación, jamás fue publicado⁷⁴.

El paso de Thomson por Montevideo brindó sus frutos porque a su llegada en abril de 1820⁷⁵ le sigue el arribo del maestro español recientemente emigrado al Plata José Catalá y Codina, quien llega a Montevideo procedente de Buenos Aires a implementar el método mutuo de enseñanza de acuerdo a las indicaciones que le diera Thomson⁷⁶. En realidad, ya en 1820 existía una escuela lancasteriana pública creada por el Cabildo a cargo del maestro Francisco Calabuig. Más todavía, según el clásico estudio de Jesualdo la primera escuela de enseñanza mutua se había creado en 1816 en Concepción del Uruguay⁷⁷.

¿Cuál era la diferencia entre las escuelas uruguayas anteriores a la llegada de Thomson y el emprendimiento de Catalá? Evidentemente, existe en estos pedagogos la intención no tanto de inaugurar una experiencia pedagógica aislada del acuerdo a los dictados de la moda pedagógica europea sino el de crear un verdadero sistema de educación de la infancia. El día anterior a la inauguración de su escuela central Catalá convoca a una asamblea de vecinos en la que expone los principales puntos relativos a

⁷¹ Ley Imperial del 15 de Octubre de 1827.

⁷² Ferreira Bretas, Genesco *Historia da instrução pública em Goiás*, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 1991, p.139 y siguientes.

⁷³ Sosa, Jesualdo La escuela lancasteriana. Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental. *Revista Histórica*, año XLVII, tomo XX, n. 58-60, 1953.

⁷⁴ Se trata de la obra Eusébio Vanério, *Tradução do Ingles de Escola Britanica e Estrangeira. Systema ou Methodo de Mr. Lancaster*, Arquivo Naional, Código 807, v. 12, Rio de Janeiro, 1820.

⁷⁵ Canclini, p.65.

⁷⁶ Véase Araújo, Orestes *Historia de la educación uruguaya*, Montevideo, 1911 y el más reciente trabajo de Bralich, Jorge *Una historia de la educación en el Uruguay. Del padre Astete a las computadoras*, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1996.

⁷⁷ Sosa, Jesualdo La escuela lancasteriana. Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental”. *Revista Histórica*, año XLVII, tomo XX, n. 58-60, 1953.

las ventajas del método lancasteriano: primero, señala el educador, el método de enseñanza mutuo es un sistema más veloz que el tradicional; segundo, la diferencia ronda en los cuatro años entre un sistema y el otro; tercero, los niños pueden dedicar esos cuatro años a tareas productivas. Catalá concluye finalmente su alocución con el siguiente cálculo económico:

Debo pues suponer que cada niño puede ganar en cualquier trabajo que emprenda (...) seis pesos por mes, que multiplicados por 12 que son los meses del año deducimos que cada niño gana al año 72 pesos; multiplicada ahora esta cantidad por mil, que es el número de niños [de la escuela], asciende a 72000 pesos; y multiplicada esta última cantidad por 4, que son los 4 años que se ahorran los niños y dedican al trabajo después de educados, hace un producto total de 288.000 pesos⁷⁸.

Tal como lo detalla Jesualdo Sosa en su magistral trabajo, el sistema lancasteriano impone una nueva lógica a los procesos de escolarización en la medida que el tiempo, el ahorro y la inversión comienzan a ser valores [capitalistas] contemplados y estimados de manera altamente significativa. En el caso del maestro Catalá, este pedagogo efectúa un interesante balance en el que intenta equilibrar aquello que se ahorra por costo de oportunidad en relación al lucro general obtenido a partir del ahorro real en términos de gasto familiar o estatal en educación escolar de la infancia.

Según Bralich, la escuela de Catalá jamás llegó (“ni por lejos”, apunta este autor) a reunir a los mil alumnos que se esperaban, apenas unos 200. Para colmo, la duración en el tiempo de esta institución escolar fue más bien corta porque en 1825 directamente dejó de funcionar⁷⁹. Sin embargo, vale la pena preguntarse si el intento lancasteriano en América Latina no fue más que una alternativa que fracasó o si acaso su disposición efectiva en la organización del proceso de escolarización dejó una impronta específica en relación al sesgo que, unos cuantos años después, impuso la consolidación de los sistemas educativos nacionales.

La modernización escolar

Estos procesos educacionales acaecidos en las diferentes regiones latinoamericanas en el contexto de un proceso de emancipación política predisponen a esbozar una de las principales hipótesis del presente estudio. La introducción del método de enseñanza mutua en América permite pensar en un intento moderno de transformación de la educación escolar; el primer intento de los países recién independizados por darse, a través de diferentes tácticas político-organizativas, un sistema propio de educación escolar adaptando la más importante innovación educativa del momento: el método lancasteriano.

En primer término podría afirmarse que en las primeras décadas del siglo XIX, la educación estará vinculada a cambios políticos y sociales que tienden a encuadrarse en las reglas generales de una república o monarquía modernas. A partir de este criterio, la instrucción en escuelas deja de ser un modo de preparación individual o un emprendimiento encuadrado dentro de ciertas prácticas evangelizadoras para convertirse, antes que nada, en el medio por el cual el discurso pedagógico dispone de

⁷⁸ Citado por Bralich, Jorge La enseñanza privada en el Uruguay en el siglo XIX, Montevideo, 1993 (mimeo).

⁷⁹ Idem.

un mecanismo específico sobre el cuerpo infantil que habrá de producir o consolidar las necesarias transformaciones políticas, sociales o económicas de las sociedades. Resulta evidente en el caso de estas sociedades de independencia reciente que la masificación de la educación a través del método monitorial permitiría evolucionar desde una organización socio-política colonial y heterónoma a una organización independiente; y desde formas tradicionales de producción a las nuevas formas que debería adoptar la agricultura, el comercio y muy especialmente la industria.

Esto último adquiere una enorme envergadura desde el momento en que la escuela mutua constituye el dispositivo tecnológico central para el cumplimiento de la proclama ideológico-doctrinaria básica de la Ilustración General, al menos en el sentido que le habían otorgado a ese concepto los pensadores y políticos predominantes en sus nuevas sociedades. Pero con independencia de la cuestión estrictamente doctrinaria, parece posible pensar que el método de enseñanza en América Latina ha ofrecido un cuadro altamente seductor en la medida en que propone una modalidad pedagógica que reduce al máximo los castigos corporales y al mismo tiempo pondera muy positivamente ciertas reglas de juego competitivas y meritocráticas relativas a una moral utilitaria. Moral que resulta del todo acorde a las nuevas formas de organización productiva, que se esperaba que en poco tiempo se desarrollase en las nuevas naciones independientes: ya que aún no poseemos máquinas ni grandes industrias, parecían razonar los pedagogos del temprano siglo XIX latinoamericano, al menos convirtamos a las escuelas en usinas de trabajadores prácticos y competitivos capaces de adaptarse rápidamente a las demandas organizacionales de las fábricas.

Por otro lado, el intento de generalización de la educación elemental por medio de escuelas mutuas parece posicionarse a partir del reconocimiento y la valoración de una racionalidad técnica del método lancasteriano y no solamente en proclamas ideológicas, éticas e incluso económicas, las que de hecho pueden llegar a variar en gran medida cuando son histórica o culturalmente diversos los sectores sociales que respaldan o justifican la aplicación del método. En capítulos posteriores del presente trabajo habremos de intentar explicar cómo a partir de este escenario signado por la credibilidad en el dispositivo escolar logrado por el discurso de la pedagogía lancasteriana, es que aparecen otros personajes en América Latina: Thomson, Falcão de Frota, Lancaster, Catalá; pedagogos modernos, figuras recortadas del poder político y relativamente autónomo de él; unas figuras profesionales legitimadas preferentemente por los conocimientos técnicos que poseen acerca de los fenómenos educacionales y muy especialmente por su capacidad operativa de organizar un sistema escolar, con independencia de sus creencias religiosas o sus afanes personales.

Para concluir, vale destacar que en los inicios del siglo XIX el Estado comienza a desarrollar un rol, unificador y homogeneizante de la educación escolar o, en otros términos, la educación comienza a ser “razón de estado” por encima (y disciplinando) los intereses corporativos de los maestros y los pedagogos. Por supuesto, cada sociedad afronta la cuestión de manera diferente y en los anteriores párrafos se han propuesto varios casos bien distintos entre sí: no es lo mismo una Dirección de Escuelas (Buenos Aires), que una Sociedad de Particulares (México) o que el Ministerio de Guerra (Río de Janeiro) cautelando el desarrollo del proceso de escolarización. Sin embargo, y a pesar de las estrategias elegidas, en Caracas, Lima, Río de Janeiro o México el Estado asume un rol protagónico en su interés por garantizar que los procesos educacionales contribuyan a alcanzar los ideales pretendidos y a disciplinar el cuerpo infantil por medio de una meticulosa y racional organización del sistema de escuelas.

Esperanzas y desesperanzas del método lancasteriano

Las ventajas que desde el punto de vista discursivo enarbolaron el éxito propagandístico del método en América Latina, se respaldaron en cuatro variables: el tiempo, la administración, la amplitud, y la uniformidad-homogeneidad⁸⁰:

- la variable tiempo encierra la rapidez, la expeditividad, la brevedad, la prontitud en el aprendizaje y la reducción de la escolaridad, dado que bajo este método de enseñanza era suficiente la mitad de tiempo en años para aprender, que con el método tradicional;

- la variable administración abarca la economicidad en dinero, el ahorro y el menor gasto, por la exigencia que cada escuela tuviese un maestro único ayudado por sus monitores, lo que implicaba una disminución en la contratación de docentes, en este sentido se afirma que: “el sistema tenía por objeto la educación de los pobres y lo barato que resultaba era su atractivo principal. El costo por alumno era muy pequeño cuando las escuelas eran grandes ya que sólo requerían una persona asalariada: el director⁸¹;

- la amplitud del método estuvo determinada por el intento de escolaridad masiva, para que ésta se extendiera a la mayor parte de la población y por no limitarse exclusivamente a la escuela, ya que el modelo de este método no solo era propicio para el ámbito escolar sino que se prolongaba también en el sector extraescolar, como el trabajo fabril y;

- con la variable uniformidad y homogeneidad en los procesos escolares, se buscó que todas las escuelas enseñaran lo mismo y al mismo tiempo, a tal punto que si un alumno se cambiaba de escuela pudiera retomar en el punto donde había dejado. De este modo se brindaba la posibilidad de educar pública y gratuitamente a todos los ciudadanos, en especial al sector infantil pobre y marginado de la enseñanza, por eso se afirma que con este sistema hay “posibilidades de extensión de la oferta de educación escolar”⁸².

Así como hubo ventajas que enaltecieron el método, poco a poco comenzaron a surgir desventajas que dieron por tierra a las anteriores. Entre las inconvenientes más destacadas referidas a América Latina se encontraron (Querrién, Narodowski, Szuchman)⁸³ la reducción de los salarios de los maestros, las resistencias al método por parte de los maestros y padres, y la falta de capacidad para llevarlo a cabo:

- la primera desventaja pone en evidencia el disconformismo de los mismos maestros, ya que para llevar adelante este método debían estudiarlo formándose ellos primero en él, para poder emplearlo en segundo término. Los maestros estaban

⁸⁰ López, Claudina. *La educación escolar en el siglo XIX: el caso del Reglamento de Enseñanza Mutua de Pablo Baladía*. Argentina, Universidad Nacional del Centro (Pcia. de Bs. As.), 1997. (Tesis de licenciatura)

⁸¹ Good, H. G.. *Historia de la Educación Norteamericana*. 1era. ed. México, Unión Tipográfica Editorial Hispano América, 1996. p.149.

⁸² Narodowski, Mariano. La pedagogía y la cuestión del nacimiento de la escuela moderna: el caso de Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, n. 2, 1995, p. 15.

⁸³ Querrién, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Barcelona, La Piqueta, 1985; Narodowski, Mariano. La expansión lancasteriana en Iberoamérica: El caso de Buenos Aires. *Instituto de Estudios Histórico Sociales (I:E:H:S.)*, v. 9 1994, p. 255-277.; Szuchman, Mark. Childhood Education and Politic in Nineteenth-Century Argentina: The Case of Buenos Aires. *The Hispanic American Historical Review (H A H R)*, v. 70; 1, 1990, p.109-138.

disconformes porque su autoridad estaba deslegitimada, e invadido a su poder pedagógico por los especialistas y el Estado;

- la segunda hace referencia por un lado, a la supresión de los ayudantes de los maestros, por lo que el trabajo que aquellos realizaban recayó sobre éstos últimos y por el otro lado, el conflicto entre dos bandos bien diferenciados unos, los que se ocupaban de la educación desde el punto de vista de la planificación como las autoridades, los políticos y los pedagogos especialistas, partidarios del método y los otros, los maestros a quienes les competía poner en práctica el método diariamente;

- la tercera manifiesta un punto de vista común, tanto los maestros como los padres de los alumnos coincidían en que era mejor el manejo tradicional del salón de clases, sostenido por el método simultáneo. También existieron conflictos con éstos últimos, dado que “muchos padres no admitían la absorción de sus hijos por parte de la institución escolar y celaban que una organización tan pulcra no tuviera otro objetivo que la leva de los jóvenes a los ejércitos”⁸⁴;

- la cuarta desventaja refleja la desesperanza del método con respecto al aprendizaje de los contenidos curriculares, dado que este sistema no enseñaba con la facilidad y rapidez prometida sino que lo hacía con lentitud, lo cual denuncia su falta de eficiencia. A esto se suma el desorden escolar “...como señalaba bastante cáusticamente un inspector respecto a las clases “a gritos” de Borough Road: “el Sr. Lancaster tuvo una buena idea: si permitía a los niños que hiciesen ruido, nunca se les pasaría por la cabeza que la enseñanza les resultara un trabajo pesado”⁸⁵, que se opone al disciplinamiento, al ser trastocada la autoridad dado que el lugar del saber no era fijo, se ponía en cuestión quien mandaba en la institución escolar, por esta razón este método de enseñanza se vuelve incontrolable.

Por otro lado, el castigo fue un elemento central para mantener el orden frente a las extralimitaciones, sin embargo un autor señala que “muchos de los motivos utilizados no eran precisamente los más adecuados. Se hacía buen uso de castigos, así como de recompensas y competencias... pero tales métodos hacían que los niños fuesen engreídos y fatuos y no acrecentaban su sed de conocimientos ni su deseo de cooperar entre sí”⁸⁶. Por eso fueron reemplazados poco a poco por una moral utilitarista.

Conclusiones

Esta novedad metodológica denominada método mutuo, produjo una inquietud progresiva en todos los países iberoamericanos, por la prontitud, la brevedad y la economicidad en el hacer de su estructura organizativa institucional; de este modo fue como despertó en los distintos gobiernos la prisa para contratar la capacidad técnica de los especialistas recién llegados, tal urgencia se respaldó en que el método mutuo pareció tener afinidad con las proclamas políticas de la época.

La legitimidad de este saber pedagógico, se apoyó esencialmente en cuestiones que se tornaron oportunas para satisfacer la necesidad de escolarización de la población - particularmente pobre- en el contexto de la reciente emancipación de las

⁸⁴ Narodowski, Mariano. El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional Argentina en Cucuzza Rubén (Comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996a. p.276.

⁸⁵ Hurt, J. S.. *Education in evolution: church, state; Society and popular education 1800-70*, p.89, citado por Jones Dave. La genealogía del profesor urbano en Ball J. (Comp.) *Foucault y la educación, disciplina y saber* (Madrid, Morata, 1993).

⁸⁶ Good, H. G. *Historia de la educación norteamericana*. 1era. ed. México, Unión Tipo-gráfica Editorial Hispano América, 1996, p. 158.

metrópolis. Tales cuestiones se centraron básicamente en: la uniformidad de las actividades escolares, la planificación didáctica, el ordenamiento racional, la homogeneidad, la baratura, la facilidad en la transmisión etc.; todas estas características dieron garantías al método para lograr el éxito basado en el objetivo de escolarización masiva, garantías que a su vez justificaron su significativa expansión denominándolo movimiento pedagógico continental, proveniente de una misma fuente teórica: los marcos de referencia de los patrocinadores ingleses.

En los distintos países hubo insistencias para el establecimiento de escuelas mutuas, decretos que reclamaron su presencia o incluso la exigencia de que las escuelas públicas se convirtieran en mutuas, de acuerdo a cada realidad iberoamericana. En este sentido, los aires de aceptación y el aumento progresivo de sus avances se relacionó con las fuertes esperanzas que apostaban sus ventajas. Sin embargo, todas las alabanzas y halagos brindados al principio, no fueron suficientes para asegurar que su presencia se afincara definitivamente, dado que comenzaron a aparecer cuestiones latentes que tal vez nunca terminaron de cerrarse tal, como el tema de la religión.

Más allá de las ventajas que elogiaron al método, la realidad denunció que los efectos fueron contrarios a los esperados, el discurso se esfumó y las experiencias concretas parecieron refutar la teoría, entonces el apoyo que supo conquistar al principio se fue haciendo cada vez más mezquino y paulatinamente el método llegó a su fin, quedando solamente sus cenizas; a partir de las cuales resurgirán, ciertos dispositivos que actualmente son considerados vestigios de aquel andamio pedagógico.