

Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas: un análisis desde la perspectiva de la historia global (CA. 1815-1850)

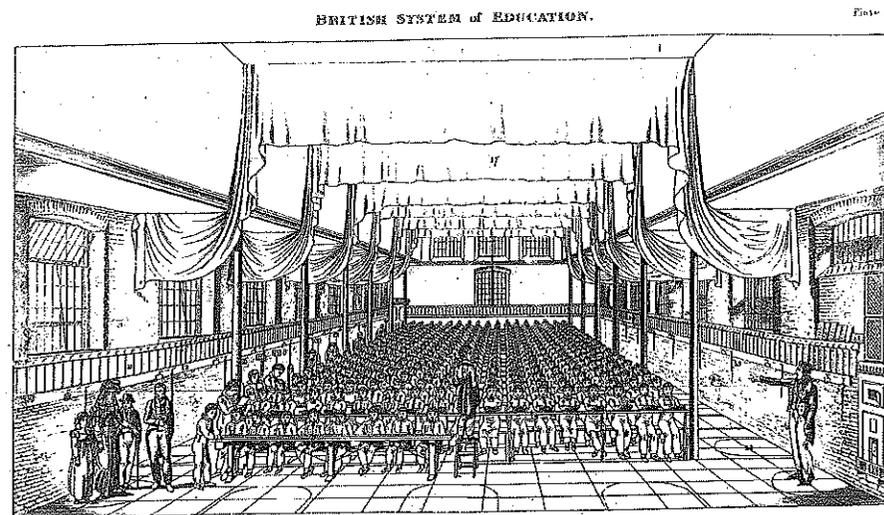
Marcelo Caruso¹
(marcelo.caruso@hu-berlin.de)

Uno de los aspectos más interesantes del proceso independentista latinoamericano es el de su integración en dinámicas más amplias de transformación política y cultural. En efecto, la historiografía educativa ha postulado la existencia de un “Atlántico revolucionario” (Liss, 1983; Racine, 2003; Calderón; Thibaud, 2006), un espacio de circulación y apropiación de proyectos de transformación en el cual confluían tanto la independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa (sobre todo por sus implicaciones en el caso haitiano) y la crisis de los imperios ibéricos, las independencias y la fundación de nuevas repúblicas. Si bien esto se ha mostrado en el campo de la historia política y social (Bailyn, 2005), la historia cultural y educativa de este período no escapó a esta dinámica de exceder los límites políticos formales de países, imperios y virreinos. Particularmente, la existencia de una dinámica global de intercambio y difusión de modelos educativos para la enseñanza elemental alrededor de la inusitada popularidad del modelo de enseñanza mutua o lancasteriana constituyó lo que podríamos llamar el primer proceso de globalización en el campo de la educación de masas (Hopman, 1990; Schriewer; Caruso, 2005), un proceso que coincidió cronológicamente con la difícil trayectoria de las independencias de la región.

¹ El presente trabajo es parte de los análisis llevados a cabo en el proyecto de investigación “Educación nacional y método universal. Dinámica de difusión global y formas culturalmente específicas de recepción del sistema Bell-Lancaster en el siglo XIX”, financiado generosamente por la Agencia Alemana de Investigación (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) entre los años 2004 y 2007 y dirigido por Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso en la Universidad Humboldt, Berlín. Agradezco a Norberto Dallabrida (Universidade do Estado de Santa Catarina) y Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa) por sus comentarios a mi conferencia de apertura que fueron considerados en la presente versión.

Que la historia educativa vinculada a los procesos de independencias y a la consolidación de las nuevas repúblicas estuviera tan íntimamente asociada al modelo masivo de escolarización de la escuela mutua no sorprende si se tiene en cuenta lo que hemos dado en llamar en otro lugar el triple desafío educativo de la independencia política (Caruso, 2010). En efecto, los procesos autonomistas, independentistas y de desintegración territorial de viejas unidades imperiales, más allá de sus complejidades y especificidades en virtud del lazo colonial específico portugués y español o del lugar que cada región ocupaba en ese orden colonial, implicaba la tarea de invención de nuevos estados. Por empezar, los límites entre una unidad política y otra eran por demás equívocos y una dinámica centrifuga y desintegradora constituía un obstáculo de proporciones para las repúblicas imaginadas por las elites (Helg, 2004; Sosa Abella, 2006; Morelli, 2007). Además, estas unidades políticas inestables en sus contornos decidieron establecer formas representativas de gobierno y, con la excepción de Brasil, construir órdenes políticos republicanos (Aguilar Rivera; Rojas, 2002). Esto implicaba una completa reinvencción de las culturas políticas e institucionales, al menos este horizonte de un orden social radicalmente diferente al colonial aparecía en las opciones de varios grupos ligados al proceso independentista (Un Español del Perú, 1811; Lato-Monte, 1821). Este segundo desafío conducía a otro de no menor envergadura: el problema de la homogeneización de la población, vinculada a la creación de una ciudadanía moderna a partir de la heterogénea, segmentada e “ignorante” población colonial. Tanto el desafío territorial como el representativo/republicano así como el homogeneizador implicaban en teoría una capacidad de regulación por parte de las nuevas estructuras de gobierno que eran inéditas para las sociedades latinoamericanas, muy vinculadas al gobierno local y a la distancia con respecto a poderes centrales. En el campo educativo, esto implicaba que las discusiones sobre educación formal y universal se diferenciaron de empresas universalistas anteriores como la cristianización y que la educación institucionalizada ya no fuera discutida como una mera cuestión para ciertos grupos de la elite sino, idealmente, para la totalidad de la población (Martínez Boom, 1986; Newland, 1996; Tanck de Estrada, 1999; Torres Aguilar, 2008). En este sentido, la existencia de una “biopolítica”, de un horizonte de regulación de la totalidad de la población que ya se despuntaba con ciertos límites en los absolutismos reformistas peninsulares de fines del siglo XVIII fueron radicalizados (Vázquez García, 2009). Ante esta compleja situación de transformaciones voluntaristas en un escenario de gran dificultad y de profunda crisis de legitimación, el modelo de escolarización a través del método mutuo con su masividad (ver imagen), su sistematicidad y

sus prometedores ahorros de los escasos recursos disponibles fue irresistible para las elites regionales.



INTERIOR of the CENTRAL SCHOOL of the BRITISH & FOREIGN SCHOOL SOCIETY, BOROUGH ROAD.

Fuente: *Manual of the System of Primary Instruction pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society* (Londres: Printed for the Society, 1834), Imagen n. 2.

A continuación, se presentarán aspectos de la difusión latinoamericana del movimiento de la escuela mutua como parte de un movimiento más abarcador de difusión, un movimiento de carácter global. La introducción casi general de las escuelas lancasterianas en la región puede analizarse más allá de sus causas locales o nacionales. Si observamos la dinámica regional, transatlántica y global ligada a este movimiento, podremos apreciar que las razones para la instalación de escuelas mutuas no se agotaban en las condiciones locales sino que incluían la presión de un modelo de circulación y presencia globales. Seguiremos aquí una sugerencia central de la nueva historia de la globalización. En el campo que se ha denominado historia global se postula la existencia de un nivel específico de causación el internacional, transcontinental o global (Mazlish, 1998; Steger, 2005; Michael, 2006; Caruso, 2008). Esto es, historia global no es la suma de las historias nacionales, tampoco la síntesis de historias locales, sino la historia de un nivel específico de formación de estructuras y procesos que condicionan decisiones y legitiman prácticas.

Las especificidades de la apropiación latinoamericana del modelo de la escuela mutua, especificidades que hablan claramente de la escabrosa situación en las post-independencias, serán resaltadas sobre el trasfondo de esta dinámica global. Tres aspectos de este proceso transcontinental serán considerados específicamente: las redes de relaciones vinculadas a la difusión del modelo de escuelas mutuas, las redes de "impresos" y la difusión de un modelo de fomento de la escolarización elemental, el de las asociaciones voluntarias y civiles. En los tres casos, las expectativas vinculadas a la escuela mutua serán presentadas en su dimensión regional y con un particular énfasis en los países hispanoamericanos con referencias someras a los procesos equivalentes en el Brasil imperial de la primera mitad del siglo.

Las redes de contactos: autonomía relativa latinoamericana

El modelo de las escuelas mutuas fue el primer movimiento en el que la dinámica de su difusión internacional no obedeció a meras visitas esporádicas, traducciones e informes de individuos. El sistema mutuo de enseñanza era propagado intencionalmente por lo que podrían llamarse las dos primeras multinacionales de la educación moderna: la anglicana National Society for the Education of the Poor (NSE) y la disidente-cuáquera British and Foreign School Society (BFSS), fundadas a finales de la primera década del siglo XIX (Burgess; Welsby, 1961; Bartle, 1984; 1988b). La polémica entre estos dos grupos que se confrontaron en Inglaterra acerca de aspectos curriculares y tecnológicos del modelo es memorable y poco conocida fuera de Inglaterra. En ambos casos se trataba de organizaciones civiles de conexiones varias con el Estado y que pueden clasificarse como *non profit organizations*. Con la creación de la Société pour la Instruction Élémentaire en París en 1816 nació una sociedad similar que también tenía entre sus objetivos explícitos el intercambio internacional alrededor de la nueva tecnología escolar importada desde Inglaterra (Jacquet Francillon, 1995). Por último, con la adopción del método mutuo en la American Board of Commissioners for Foreign Missions durante la década de 1820, otra sociedad no estatal difundía intencionalmente el modelo lancasteriano.

Si bien en el caso de las dos últimas sociedades no existen estudios comprehensivos de sus actividades, Patrick Ressler hizo recientemente un pormenorizado análisis de las redes personales y de información de ambas organizaciones inglesas hasta 1850 (Ressler, 2010). En este análisis, se muestra que el peso específico de estas sociedades en la difusión del modelo de enseñanza mutua en

la región puede ser fuertemente relativizado. Por ejemplo, de los 520 maestros que se formaron en las escuelas normales de estas dos sociedades en Londres entre 1808 y 1850 y que se fueron a trabajar por lo menos por un tiempo al extranjero, sólo 24 fueron a América Central y del Sur, 20 de la BFSS y 4 de la NSE, siendo dos tercios destinados a Haití, Belice o las Guyanas y, por ello, no a la América hispana (Racine, 2007). En el caso de la BFSS, hubo también entre 1814 y 1850 unos 338 envíos de materiales, libros, útiles y dinero al extranjero, de los cuales sólo en cuatro ocasiones fueron a América Latina. También un análisis de las referencias a América Latina en los informes trimestrales de esta organización hasta 1850 mostró que América Latina era la región mundial con menor presencia en sus comunicaciones y que, cuando la tenía, la densidad de información en cada reporte era la más baja para todas las regiones del mundo. La BFSS, que no limitaba sus contactos al mundo protestante y tenía una clara vocación universalista, obtenía informaciones sobre América Latina con cierta continuidad, sobre todo en los casos de Argentina y Perú. Ni siquiera la estancia del propio Joseph Lancaster en Caracas entre 1824 y 1827, que fue por cierto un fracaso estrepitoso, no condujo a ningún tipo de imitación ni de circulación de novedades (Vaughan, 1987-1989).

Pero si desde la perspectiva de las agencias de difusión América Latina ocupaba un lugar menor, un análisis complementario realizado por Eugenia Roldán Vera y Thomas Schupp (2005) mostró que toda una serie de actores latinoamericanos fueron cruciales para la consistente introducción del lancasterianismo en la región. Una red de latinoamericanos, muchos de ellos presidentes, diplomáticos y militares fueron particularmente activos en la temprana introducción del método. Tomando a estas personas como miembros de esta red de *early adopters*, Roldán y Schupp incluyen claramente a la BFSS, a la sociedad francesa, a Joseph Lancaster o al misionero James Thomson, pero la gran mayoría de los actores involucrados eran latinoamericanos. Roldán y Schupp realizaron ciertas medidas características del análisis de redes y no sólo caracterizaron esta red a partir del simple número de contactos de cada actor individual o colectivo, sino que también midieron su capacidad de intermediación. La medida de intermediación busca encontrar actores individuales o colectivos que, a pesar de no tener tantos contactos y por ello no ser tan centrales en la red, tuvieron contactos "estratégicos", contactos sin los cuales la red no hubiera tenido la consistencia que tuvo. Cuando se toma esta medida de intermediación, el segundo actor más importante de la red es la Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad de Cádiz (Roldán Vera; Schupp, 2005: 81). Esta sociedad civil de tendencia liberal había instalado algunas escuelas mutuas en la ciudad cuando los latinoamericanos emprendieron la importación

activa del método mutuo. Las vinculaciones establecidas por Cádiz permiten explicar en gran parte la consistente introducción de escuelas mutuas en toda la región de forma casi simultánea. Esta centralidad de Cádiz no sorprende si nos detenemos por un momento no sólo en su centralidad colonial durante el siglo XVIII (Bustos Rodríguez, 2005), sino también en su papel destacado en el mundo atlántico liberal que emergió con los movimientos de 1808. Cádiz fue la ciudad que albergó a los diputados americanos a las Cortes que sancionaron la famosa constitución liberal de 1812 y Cádiz mantenía estrechos contactos con diversos puertos americanos. En un trabajo de seguimiento de las redes de correspondencia, de envíos de manual y de viajeros entre Cádiz y diversos puntos de América Latina pueden verse notables conexiones (Caruso, 2009). Por ejemplo, el manual de enseñanza mutua de la Sociedad Económica fue republicado en Buenos Aires mientras que el mismo material circulaba en Cuba, Puerto Rico, Guatemala y México por iniciativa de la sociedad. En el caso de Cuba, si bien la Sociedad Patriótica local ya conocía y había estudiado el método mutuo dos años antes, recién con el impulso de Cádiz se concretaron las primeras fundaciones de escuelas mutuas. También la fundación de la muy importante Sociedad Lancasteriana de la ciudad de México estaba vinculada con Cádiz a partir de la figura del médico liberal Codorniu (Roldán Vera, 2005). En suma, Cádiz y las redes de liberales latinoamericanas vinculadas a esta ciudad, incluso después de las independencias, seguían siendo un lugar de referencia y un filtro fundamental en la recepción de la enseñanza mutua.

Este proceso de formación de una red transatlántica que posibilitó la difusión rápida y casi simultánea de este modelo en toda la América hispana – las redes internacionales que afectaron a Brasil fueron muy diferentes y han sido descritas por Maria Helena Camara Bastos (2005) – tuvo un fuerte protagonismo hispano-americano. Claramente, el idioma común y también proyectos políticos comunes – los nombres de esta red parecen ser un panteón de este primer liberalismo – estarían a la base de una lógica de apropiación en la cual el préstamo activo de este modelo por parte de los actores “locales” habría jugado un papel al menos tan importante como los esfuerzos de difusión de las agencias expansivas inglesas. Esto muestra una diferencia central con otras zonas periféricas del mundo como la India, África y Oceanía, donde la existencia de escuelas lancasterianas estaba completamente asociada a misiones religiosas (Cleverley, 1971; Bouche, 1975; Bartle, 1983; Stanley, 1992; Twells, 1995; Sedra, 2004). El caso latinoamericano en el campo de la adopción temprana del modelo es sumamente similar a los de Grecia, Rusia y Egipto, donde las elites locales iniciaron procesos de transferencia de este modelo de enseñanza (Bartle, 1988a; Mitchell, 1991;

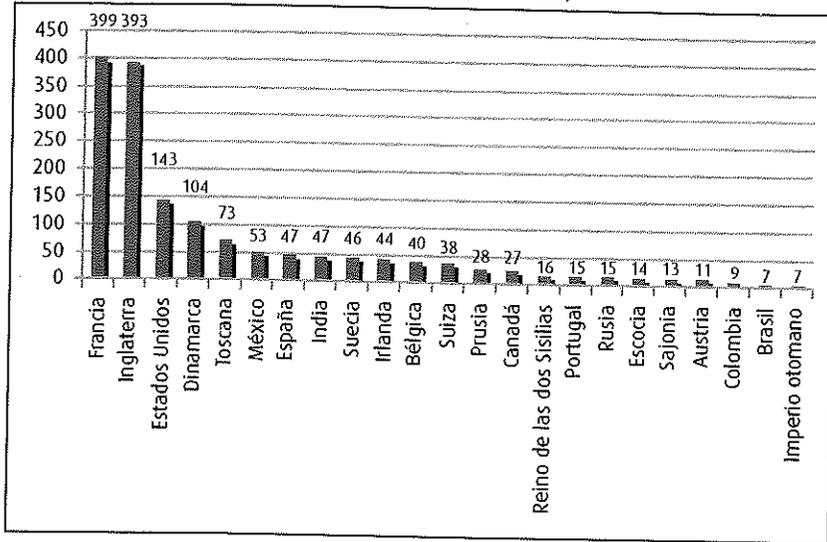
Gumb, 2005). En todo caso, estas redes no fueron primordialmente locales ni “nacionales” y muestran que en la interacción de sus agentes había un primer espacio de causación “atlántica” o “global” en la imposición de este sistema de enseñanza.

Las redes del impreso: hipótesis sobre los desplazamientos de sentidos

Si las mencionadas redes nos muestran que una importante corriente de las elites locales buscaba soluciones al problema de la masividad vinculado al triple desafío educativo en las post-independencias, un acercamiento al mundo del impreso y de los libros nos brindará también una imagen más vinculada al contenido a ser difundido en estos procesos. Para el análisis de una producción impresa vinculada al sistema de enseñanza mutua, se presentarán resultados de un análisis de sesgo “nominalista” de esta producción. Como el conocimiento de todos los textos que tratan la enseñanza mutua a nivel global sería imposible – aunque el mundo de la digitalización lo pone en un horizonte metodológico económico concreto – nuestros análisis se centran en la circulación internacional del lancasterianismo y del método mutuo como una “marca”, una “etiqueta” o un “nombre” vinculado, pero no idéntico, a un conjunto de prácticas.

Este análisis nominalista implica centrarse en la formación de un espíritu de época o de una sensación general en la cual el nombre de “enseñanza mutua” aparecía como referente inevitable, como signo de modernidad y como imposible de ser ignorado en los procesos de transformación educativa. Más allá del hecho de que en cada caso los nombres de “lancasteriano”, “método mutuo” o “método monitorial” significaran lo mismo o no, el análisis de la presencia de estas etiquetas a nivel global proporciona también una estrategia analítica que excede la mera unidad de análisis de la nación y que posibilitó la popularidad de este modelo de enseñanza en determinados círculos. Evidentemente, este abordaje deja de lado toda una serie de impresos. Por ejemplo, para mencionar un caso muy relevante para Brasil y Chile, el manual de maestros del Barón de Gerando, publicado en ambos países, no está incluido en este análisis por no llevar expresamente referencias al método mutuo en su título a pesar de tratar el tema extensivamente (De Gerando, 1847). Por otro lado, y por obvias razones de factibilidad, no se incluyó tampoco la prensa periódica, un mecanismo de inusitada eficacia en la época dada su profusión y disponibilidad.

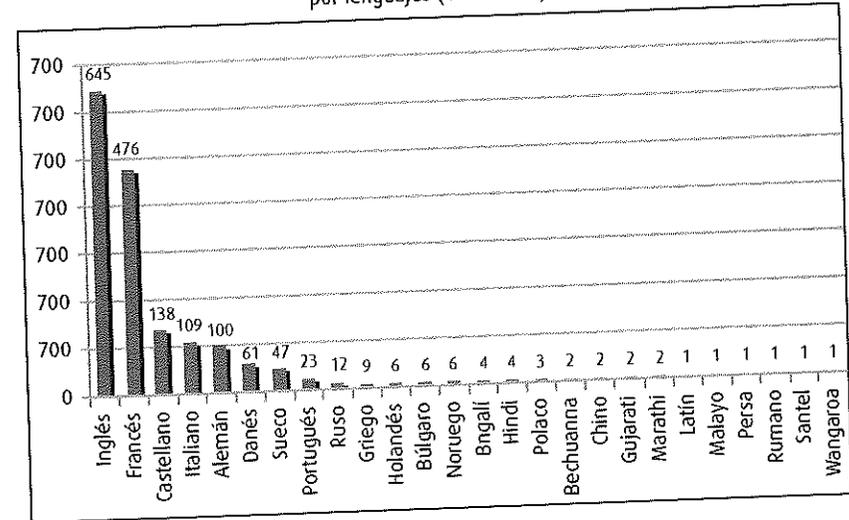
Diagrama I: Publicaciones relacionadas con la "enseñanza mutua", mundial, por países (1797-1890)



Fuente: Elaboración propia.

Entre 1797 – año de la publicación del primer informe de Andrew Bell sobre sus experiencias en Madrás (India) (Bell, 1797) – y 1890 – año en que un comandante llamado Brunet publicó un sistema de enseñanza de la escritura para la enseñanza simultánea y mutua (Brunet, 1890) – los diversos nombres bajo los cuales se conoció este sistema de enseñanza en las diversas lenguas apareció en el título o subtítulo de al menos 1.607 obras, publicadas en 36 países (diagrama I) en 26 lenguas diferentes (diagrama II).

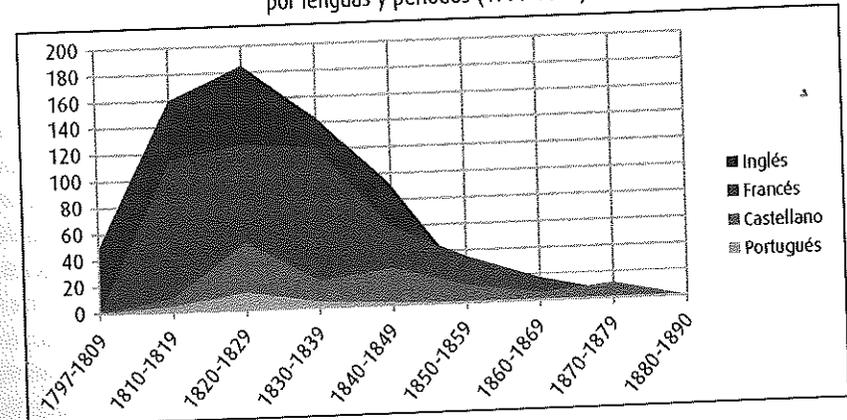
Diagrama II: Publicaciones relacionadas con la "enseñanza mutua", mundial, por lenguajes (1797-1890)



Fuente: Elaboración propia.

Con estos criterios de selección existen 138 publicaciones en español entre 1816 y 1888 y 23 publicaciones en portugués entre 1823 y 1850. Como puede observarse, la mayor coyuntura de publicación fue en la década de 1820 (diagrama III).

Diagrama III: Publicaciones con título o subtítulo "escuela mutua", "lancasteriano", etc., por lenguas y períodos (1797-1890)



En el caso de América Latina, no sorprende que sea por lejos México el país con mayor cantidad de referencias explícitas al sistema en los títulos de obras impresas (53), mientras que en Colombia, un país en el cual el sistema de enseñanza mutua tuvo un impacto considerable, sólo se encuentran nueve títulos. En Brasil, donde la enseñanza mutua conoció también una cierta popularidad, sólo se han identificado siete títulos. El contraste entre la difusión que muestran los estudios locales y esta falta de explicitación en los títulos de impresos puede sorprender. Como lo sabemos para el caso de la India, en algunos contextos se consideraba que era tan evidente que la enseñanza mutua era la única forma sistemática y racional de enseñanza que silabarios y libros preparados para ser utilizados en ella no llevaban su nombre en el título. Sin embargo, para un análisis del lancasterianismo como una “marca” que causa sensación en un momento dado son estas referencias explícitas las más significativas.

Un tipo específico de publicación es de extrema importancia a la hora de analizar el contenido de estos canales de transmisión que son las redes: los manuales del sistema de enseñanza. Mientras que libros de lectura y silabarios sólo cubrían una parte de las prácticas propias de este modelo, los manuales completos de enseñanza mutua proporcionaban un repertorio de prácticas codificadas que podían ser imitadas en todas las localidades. Casi 300 de estos manuales fueron publicados entre 1797 y 1863, diecisiete de ellos en América Latina en forma de libro. Una vez más, México (seis manuales) y Colombia (dos manuales) son prominentes.

Ahora bien, el mensaje que estaba siendo transportado en estos manuales era uno muy particular. Cuando se hace la historia del modelo inglés decimonónico de enseñanza mutua se olvida con facilidad que este modelo no permaneció congelado durante su existencia sino que fue evolucionando (Strang; Meyer, 1993). Más aún: las obras originales de Bell (1797) y Lancaster (1803) nunca fueron publicadas en español y portugués, sino que las obras conocidas son reelaboraciones posteriores de sus primeros informes. En su trabajo sobre las organizaciones inglesas, el ya citado Patrick Ressler ha analizado la evolución de estos textos (Ressler, 2010). Si en la primera fase se trataba meramente de escriturar las experiencias y experimentos en textos bastante cortos y propagandísticos que daban una idea general del sistema, con la aparición de la edición de 1805 de *Improvements in Education* de Lancaster se abre la fase de formación de modelo, donde se ofrece una ayuda práctica, detallada, codificada, no una mera idea general, con la intención de que lo expuesto pueda ser reproducido con detalle por cualquier persona (Lancaster, 1805). Estas nuevas ediciones, particularmente a partir de 1808, adquieren las imágenes por todos conocidas que daban una idea del orden y funcionamiento del modelo y que eran

tanto de un esfuerzo de aclaración como de integración de experiencias de orden visual para convencer a nuevos interesados. Con la publicación del manual de la British and Foreign School Society de 1816 comienza una nueva etapa luego de la consolidación del modelo: la de la renovación continua aunque parcial de propuestas pedagógicas (British and Foreign School Society, 1816). Hasta 1840, los diversos manuales de ambas organizaciones, pero particularmente los de la BFSS, fueron agregando diversas asignaturas al currículo, fueron variando algunos procedimientos y se fueron incluyendo libros de lectura para los grados superiores (algo que no estaba previsto en las primeras versiones). Particularmente, la introducción de un método de interrogación desde finales de la década de 1820 fue considerada fundamental para apartar a las escuelas mutuas del estricto memorismo que las caracterizaba.

Un análisis detallado de la manualística latinoamericana muestra justamente que esta tercera fase es la que fue casi desconocida en América Latina. En análisis de manuales de la primera etapa del movimiento, ha sido posible reconstruir las cadenas de traducciones, adaptaciones y referencias para 94 manuales, entre ellos veinte manuales (se incluyen descripciones detalladas publicadas en periódicos) de la región (Roldán Vera, 2011). La primera conclusión de los “árboles genealógicos” resultantes de la ordenación de los manuales es que sólo cuatro provienen de traducciones directas del inglés. El resto de los manuales de la región son traducciones del francés, son reimpressiones de manuales editados en España o constituyen una combinación de manuales franceses y españoles. Ahora bien, tanto en el caso de los manuales ingleses como en los franceses y españoles, las ediciones de referencia se acaban en 1821. Esto es, ningún manual europeo posterior a este año fue traducido o editado en América Latina. El manual peruano de 1827, el colombiano de 1826 y las “instrucciones” publicadas por entregas en un periódico mexicano de 1822 eran traducciones de un manual de la BFSS de 1821 que se caracterizaba por la inclusión de la costura para las niñas. Ahora bien, cuando en Uruguay se publicó un tratado de enseñanza mutua en 1829, se tradujo el famoso *British System of Education*, de Lancaster, que databa de 1810. Esto es, por el lado de las referencias inglesas, los latinoamericanos sólo tuvieron acceso a la versión codificada del método, la segunda etapa en el esquema de Patrick Ressler, y apenas tenían referencias de las innovaciones que estos manuales iban a tener a partir de la década de 1820.

Si bien no existe un análisis similar al de Ressler para la producción manualística francesa, es un dato fundamental ver que los manuales de referencia francesa fueron traducidos y publicados entre 1815 y 1818, esto es, en los primerísimos años de introducción de la enseñanza mutua en Francia. La

riquísima producción francesa posterior, que se extendía a la enseñanza de asignaturas superiores, de la música, del latín, etc. (Tronchot, 1972), no fue prácticamente registrada en las redes de manuales latinoamericanos. La formación de un sistema mixto o “simultáneo-mutual” por los franceses después de 1833 recién será registrado en un manual boliviano 24 años después (Guzmán, 1857), cuando la excitación por la enseñanza mutua había pasado claramente. Aún más, la manualística española de referencia no escapa a este patrón ya que el texto principal, las *Lecciones de enseñanza mutua* (1818), era un texto que incluso podría ponerse como más propagandístico y menos detallado en su codificación de prácticas. Los desarrollos madrileños en el *Método de enseñanza mutua* (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, 1820), donde había una serie de adaptaciones del sistema a la lengua castellana, sólo sería registrado en el reglamento escolar de las escuelas mutuas de la ciudad de Matanzas en Cuba en 1835 (Plan y reglamento, 1835), esto es, en los restos de la América colonial y no en las repúblicas independientes. Los desarrollos posteriores españoles, particularmente de finales de la década de 1830, fueron completamente desconocidos en la región.

Ahora bien, un efecto tuvo esta red transatlántica textual, según una hipótesis planteada por Eugenia Roldán Vera: las versiones latinoamericanas parecieran orientarse al tipo de recepción que se mostró en el caso francés, donde la enseñanza mutua dejó de ser una mera tecnología escolar para los pobres para pasar a ser un modelo de orden racional y de connotaciones modernas para toda la niñez (Roldán Vera, 2011). Más allá de este efecto, que sería necesario investigar con más detalle, sobre todo en función de verificar si esta ampliación de la población a ser atendida por la escuela mutua no tenía en realidad que ver con la intermediación española, las redes de lo impreso dieron un impulso extraordinario al modelo en la década de 1820, aunque el anquilosamiento del mundo referencial pudo haber contribuido a la pronta pérdida de popularidad del método mismo, más allá de sus deficiencias intrínsecas. La falta de renovación del modelo podría haber sido compensada con una serie de innovaciones nativas, con experimentos hechos en las propias escuelas urbanas, pero las condiciones de las repúblicas hispanoamericanas no permitieron este tipo de trabajo y no dio lugar, hasta 1845, a ningún tipo de innovación autóctona importante. En este año, el colombiano José María Triana renovó el manual oficial de 1826 mezclando el pestalozzianismo con la enseñanza mutua (Triana, 1845), en un momento en el cual el todavía pujante modelo europeo ya entraba en plena decadencia. Desde el punto de vista global, América Latina no participó de las innovaciones que llegaban a la India, Grecia, el Imperio otomano y otras regiones que se encontraban todavía en contacto con las instituciones-modelo

inglesas y francesas y al contrario de, por ejemplo, los Estados Unidos no mostró una capacidad decidida de innovación pedagógica en un contexto de penuria económica, conflictividad política y conservadurización de las elites.

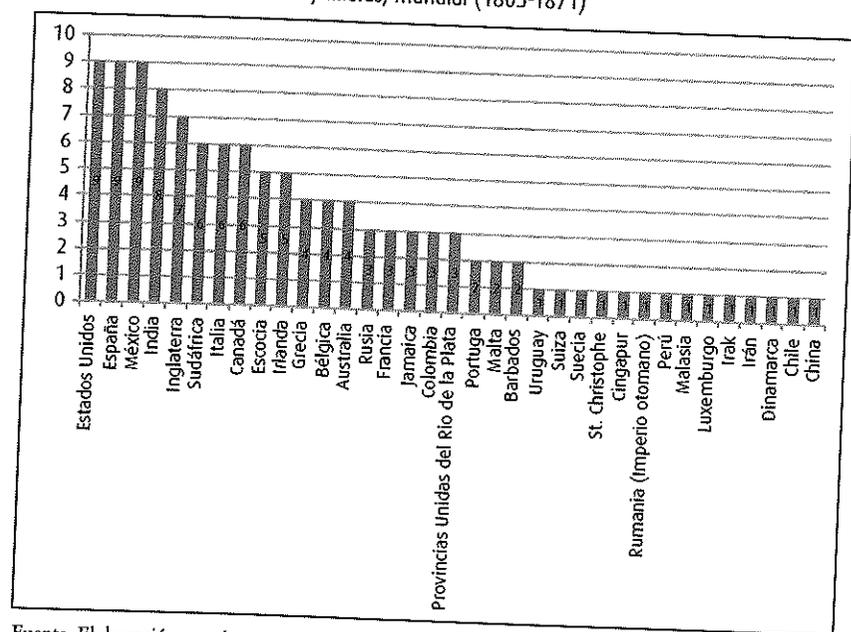
Asociacionismo: cultura cívica y consolidación de las escuelas lancasterianas

El tercer y último aspecto a considerar está vinculado más con la “localización” de ideas y prácticas y no tanto con su circulación: el rol que cumplieron asociaciones civiles en la difusión de la “enseñanza mutua”. Se trata de un fenómeno asociado al movimiento lancasteriano que tiene resonancias en la cultura política y que lo ubica definitivamente en un registro específico de la modernidad política y educativa. En efecto, la existencia de asociaciones voluntarias de la sociedad civil para el fomento y extensión de la educación a través de escuelas mutuas era un dato novedoso del panorama mundial. Como sabemos, el movimiento asociativo está fuertemente vinculado a las diversas culturas ilustradas desarrolladas en Europa y en los Estados Unidos (Van Horn Melton, 2001). Su extensión al campo de la educación elemental como alternativa a la acción estatal es un dato central del apogeo de la era liberal y utilitarista. Desde la perspectiva de la historia global, estas asociaciones parecieran haber sido agentes importantes de una concreción de escuelas-modelo de enseñanza mutua conformando lugares donde se condensaron los espacios de recepción. Dentro de la inestable red de agentes que estuvo vinculada a la globalización parcial del modelo, las asociaciones civiles parecieron generar momentos de cierta estabilidad y recursividad de las prácticas. Sobre el papel estelar de estas organizaciones, ya se han presentado algunos datos. No sólo las organizaciones en Londres y París fueron centrales en esta dinámica global, sino que la Real Sociedad Económica de Cádiz jugó aquí un papel central. Dentro de las organizaciones que marcaron el ritmo y lógica de la expansión lancasteriana se encuentran sin duda las sociedades de la isla de Malta, desde donde misioneros protestantes se repartieron hacia Grecia y el Imperio Otomano – particularmente Egipto y Asia Menor – o la sociedad del libro escolar de Calcuta, de donde salieron numerosos maestros munidos de libros y materiales impresos hacia China, la actual Indonesia, el resto de la India y Australia misma (Klingberg, 1939; Cohen Zacek, 1964; 1967; Laird, 1968; Larkin, 1971; Bigliuzzi; Bigliuzzi, 1996; Goodman, 2000).

Entre 1805 y 1850 se fundaron 115 asociaciones civiles en 35 países vinculadas a esta dinámica. Si se cuentan las sociedades auxiliares o asociadas a las grandes organizaciones instaladas en Londres y París se llega a 257 de

estas asociaciones. Los picos de fundación de nuevas asociaciones están vinculados a las coyunturas de fundación de estas sociedades filiales o asociadas en ambos países. Si bien algunas de estas asociaciones existían desde antes de la difusión del modelo de enseñanza mutua, debe destacarse que muchas de estas organizaciones nacieron motivadas por la existencia de este modelo escolar, por lo que más de cuarenta de ellas (y las más de 140 auxiliares y asociadas en Francia e Inglaterra) llevaban el predicado “lancasteriana” o “de enseñanza mutua” en sus nombres en diversos idiomas (Société d’Encouragement, 1816; Enseignement Mutuel, 1819; Stadgar för Sällskapet, 1822; Albany Lancaster School Society, 1829; Mutuo Insegnamento di Pisa, 1833; Australian School Society, 1836; Societá per la Diffusione del Metodo di Reciproco Insegnamento, 1843). En algunos casos, como en Rusia y la India, estas sociedades escolares constituyeron las primerísimas experiencias de organizaciones de la sociedad civil (diagrama IV).

Diagrama IV: Asociaciones civiles en la difusión de la enseñanza mutua, sin auxiliares y filiales, mundial (1805-1871)



Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de América Latina, la década de 1820 fue la más prolífica en la instalación de estas asociaciones, aunque la particular dinámica mexicana hizo que se fundaran también “sociedades lancasterianas” en los diversos estados en las décadas de 1830 y 1840. Un dato central de la especificidad latinoamericana es que muchas de estas sociedades se fundaron a partir de un decreto gubernamental, como en el caso de la Sociedad Lancasteriana de Santiago de Chile en 1822 (Mathison, 1825, p. 189-191), por lo que su estatuto como sociedad civil no responde por completo al modelo de esfera pública habermasiano y de fuerte recepción en el mundo anglosajón. Cuando esta acción directa del Estado no era tan fuerte, las relaciones personales entre gobierno y asociación representaban un equivalente del decreto ministerial. Por ejemplo, la Sociedad de Educación Primaria de Popayán (Colombia) fue fundada en 1834 por iniciativa del vicepresidente de Santander, José Ignacio Márquez, en una visita suya a la ciudad (Society for Elementary Education, 1834). Es más, en algunos casos, estas organizaciones “civiles” eran el antecedente central de una burocracia educativa que todavía no existía. En el estado de Durango, en el norte de México, los miembros de la Sociedad Lancasteriana local fueron nombrados en bloque miembros de la primera junta de educación pública del estado en 1849 (Ramírez, 1851, p. 51).

Justamente el caso mexicano muestra la complejidad de las relaciones entre Estado y sociedad civil, un tema fundamental en la invención de nuevos Estados. La Compañía Lancasteriana de la ciudad de México fue fundada en 1822 por un grupo de redactores del periódico liberal *El Sol* (Caruso; Roldán Vera, 2011). Si bien fue concebida según el modelo inglés de donaciones voluntarias (Compañía Lancasteriana de México, 1823), su supervivencia y su eficacia – que no fue menor – se debió fundamentalmente a sus contactos con la esfera política. Ya hacia 1830 la Compañía vivió su primera crisis financiera porque sus miembros no pagaban las cuotas (Fowler, 1996). Ante esta situación, las subvenciones estatales fueron centrales para su supervivencia. Desde 1823, la ciudad de México subvencionó las operaciones de la Compañía y delegaba en ella algunas funciones de administración educativa. Después de un episodio breve en 1833-1834, donde la Compañía debía actuar como el brazo de la administración central en los territorios nacionales fundando escuelas mutuas (Tanck de Estrada, 1999, p. 76-80), el periodo 1842-1845 muestra la trama de relaciones socio-estatales con toda claridad. La Compañía fue nombrada como responsable de toda la educación elemental en el país y se convertía así en un poder público constituido por una entidad que supuestamente era privada y voluntaria (Vega Muxtoy, 1999).

En suma, la suerte de estas sociedades constituye un indicador significativo a la hora de evaluar la emergencia de las nuevas culturas políticas y de los nuevos Estados. Particularmente, sirven como indicador del enraizamiento variable de un liberalismo muchas veces meramente declamado en prácticas concretas. En Buenos Aires, la Sociedad Lancasteriana, aunque fundada de manera independiente con respecto al estado de Buenos Aires y muy celebrada en la prensa, tuvo, desde el principio, problemas en realizar sus reuniones ya que los miembros casi no se presentaban a las mismas, además de las dificultades en cobrar las cuotas (Narodowski, 1994). También los protocolos de la Sociedad en Montevideo muestran que el grupo activo de la misma no era muy extenso (Jesualdo, 1954). Entre las declamaciones referidas a la autoorganización del pueblo y las realidades de estas sociedades existía a veces un verdadero precipicio. Por el contrario, algunos núcleos se convirtieron en referentes locales que excedían el mero campo educativo, como en el caso de la provincia argentina de Mendoza, donde la Sociedad Lancasteriana dejó muy pronto sus actividades de educación elemental y se concentró en cuestiones vinculadas a bibliotecas populares y publicaciones llegando a convertirse en un núcleo liberal de la ciudad (Molina, 2009, p. 152-153). En todos los casos, estas organizaciones formaron parte de los tortuosos procesos de emergencia y consolidación de las nuevas unidades políticas.

Conclusión: la causalidad transnacional

La mirada de contraste que la historia global nos devuelve sobre la dinámica del lancasterianismo en los nuevos estados está en consonancia con el triple desafío presentado a las nuevas unidades políticas. La existencia de una recepción activa mostrada por redes de agentes locales, la reinterpretación del sistema como modelo general de educación elemental que no se limitaba a los pobres y los vaivenes de las sociedades lancasterianas locales que muestran las debilidades y las inestabilidades de los nuevos Estados y las culturas políticas ante los desafíos masivos de la modernidad política en ciernes. Estos indicadores muestran una región en la cual la educación institucionalizada nunca podía cumplir con las promesas hechas a pesar de un cierto ímpetu receptor por parte de actores individuales y colectivos.

Estas perspectivas desde la historia global pueden ser comprendidas como un paso previo y un nivel de causación específico para los estudios de recepción e institucionalización locales. En todo caso, las cuestiones de las redes de transmisión, de las redes de texto y de las institucionalizaciones varias – sea en

los poderes públicos, sea en la sociedad civil – son una condición fundamental para dimensionar las prácticas de adaptación locales frente al triple desafío de la consolidación territorial, del republicanismo/representación moderna y de la homogeneización cultural en función de la invención de una nueva ciudadanía. Este tipo de análisis nos muestra que en la empresa de invención de los nuevos Estados, las dinámicas regionales estaban mucho más presentes que las narraciones localistas y nacionalistas de la historia transmiten. La enseñanza mutua, entonces, no sólo es un objeto de análisis central para esta época de cesuras dada su vinculación con la nueva necesidad – recién concretada puntualmente en la segunda mitad del siglo XIX – de gobierno de las masas a partir de una socialización primera en el gobierno escolar. La escuela mutua como primer movimiento global de difusión de un modelo educativo para las masas nos muestra también las conexiones continentales y las cadenas causales transnacionales que jugaron un papel significativo en la difícil empresa de inventar nuevos Estados después de la emancipación americana. Dada la nueva popularidad de los tópicos de integración regional en América Latina, que vuelven a estar en el tapete de las fantasías colectivas como alternativa a un pasado excluyente y poco satisfactorio, una mirada a los procesos transnacionales no sólo implica una sintonía con nuevas situaciones políticas y sociales sino también una posibilidad de renovación historiográfica que tenga en cuenta las limitadas realidades que refleja el archivo local.