

Eugenia Roldán Vera

**El niño enseñante: infancia, aula y Estado
en el método de enseñanza mutua
en Hispanoamérica independiente***

La misión de un gobernante liberal [...] es cuidar de todos los hombres en la infancia [...] de todos, sin excepción, para que cuiden de sí mismos después y cuiden de sus gobiernos.

Simón Rodríguez: “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana” ([1849]: 291).

El discurso educativo en los países hispanoamericanos a comienzos de su vida independiente estaba marcado por la doble preocupación condensada en la cita del legendario tutor de Simón Bolívar: la necesidad del gobierno de educar a los individuos –alfabetizarlos, instruirlos en sus derechos y obligaciones, capacitarlos para votar y ser votados– para que éstos, convertidos en ciudadanos conscientes, participativos y respetuosos de la ley, confirieran con sus votos y sus actos legitimidad y estabilidad a los nuevos gobiernos. El cambio de estatus de colonias a países independientes, y de monarquías a repúblicas (o a monarquías parlamentarias en algunos momentos iniciales) transformó radicalmente los fundamentos de la autoridad del nuevo Estado –basada ya no más en un tipo de derecho divino sino en un conjunto de principios diseñados por la “voluntad popular” a través de mecanismos de representación– e hizo evidente la necesidad de construir la “ciudadanía” en un sentido moderno. Este nuevo “contrato” político entre los ciudadanos y el Estado –descrito en los “catecismos políticos” que los niños aprendían de memoria en las escuelas– fue la justificación más

* Este texto fue preparado en el curso de una estancia de investigación postdoctoral en Berlín (2002-2004), financiada por la Fundación Alexander von Humboldt. Agradezco a ésta y al Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt, así como al Instituto Ibero-Americano de Berlín, las facilidades otorgadas para la realización de mi trabajo.

ampliamente invocada por los grupos dominantes para el establecimiento de medidas destinadas a la instrucción de la generalidad de la población. Si bien el ideal de la educación masiva no comenzaría a llevarse a la práctica sino hasta la última parte del siglo XIX (y en algunos países no antes de mediados del XX), los postulados básicos del proyecto “ciudadanizador” datan de los primeros años de vida independiente.

En los orígenes de este proyecto, el mecanismo considerado más atractivo para conseguir una instrucción elemental rápida y a bajo costo fue el método de enseñanza mutua o lancasteriano. Desde 1816 se conocían en Hispanoamérica las aplicaciones de este método en países como Inglaterra (donde tuvo su origen), Francia y España, y a partir de 1818 comenzaron a multiplicarse las escuelas lancasterianas –nuevas o sustituyendo a las existentes– desde el Río de la Plata hasta la ciudad de México. En países como Perú, Chile, Uruguay, la confederación de la Gran Colombia (Colombia, Venezuela y Ecuador), Argentina, Guatemala y México, el método llegó a ser declarado oficial para todas las escuelas públicas del país (caso de Gran Colombia y de Perú) o de cierta parte de él en algún momento dado. El apogeo del método tuvo lugar entre 1822 y 1845 –aplicado a una porción de las escuelas elementales públicas y privadas–, aunque en el caso de México subsistió (con modificaciones considerables) hasta el año 1890.¹

1 En Chile el decreto del 22 de noviembre de 1821 obligó a todos los maestros de Santiago a aprender el método mutuo en la Escuela Central lancasteriana (caso contrario, podrían perder sus trabajos). En la Gran Colombia, el decreto del 26 de enero de 1822 mandaba la creación de una escuela normal lancasteriana en Bogotá, Caracas y Quito, y en el plan del 3 de octubre de 1826 se establecía que en un plazo de catorce meses, todas las escuelas elementales del país (existentes o de nueva creación) deberían emplear el método mutuo. En Perú, por decreto del 6 de junio de 1822, todas las escuelas de Lima deberían convertirse al sistema mutuo en un lapso de seis meses, y en un decreto del 31 de enero de 1825 se ordenaba el establecimiento de una escuela normal lancasteriana en cada departamento del país. En Argentina, el método mutuo fue declarado oficial para las escuelas de Buenos Aires en 1825. En México, el decreto del 16 de abril de 1833 declaró oficial el método mutuo para todas las escuelas públicas del Distrito Federal, y la ley del 26 de octubre de 1843 puso a la Compañía Lancasteriana de la ciudad de México a cargo de la Dirección de Instrucción Primaria de todo el país (cargo que ocupó hasta el 6 de octubre de 1845). En Guatemala el Estatuto de Instrucción Primaria del 31 de agosto de 1835 mandaba que para 1838 todas las escuelas primarias de Guatemala deberían ser lancasterianas.

El rasgo definitorio de estas escuelas era el hecho de que los alumnos adelantados se ocupaban de enseñar a sus compañeros menos avanzados, divididos en grupos pequeños de acuerdo a su nivel de aprendizaje. Esto hacía a las escuelas mutuas especialmente económicas, pues un solo maestro podía hacerse cargo de un grupo muy numeroso y además los niños avanzaban de una clase a otra de acuerdo a los tiempos de su progreso individual. La enseñanza ocurría en una manera perfectamente sistematizada y ordenada, gracias a una serie de reglas cuasi-militares que programaban y controlaban todo lo que sucedía en el aula, y el sistema era aplicable tanto a escuelas de niños como de niñas.

En la historia de la educación, la noción de que el niño pueda desempeñar funciones de enseñanza es altamente novedosa e implica una cierta ruptura con concepciones pedagógicas verticales. Este aspecto del método mutuo, controvertido en los distintos países donde se puso en práctica, tuvo en las naciones hispanoamericanas recién independizadas una significación peculiar. En este trabajo analizaré las formas en que el niño “enseñante” fue definido en el discurso sobre la enseñanza mutua, situándolo en el contexto de la nueva relación entre el individuo y el Estado. Sostengo que el tipo de autoridad conferida al niño en el sistema mutuo tenía una correspondencia con el proyecto político de legitimación del nuevo régimen en el orden postcolonial.

1. El aula lancasteriana

Los manuales y artículos periodísticos sobre el método mutuo publicados en Hispanoamérica seguían bastante fielmente la estructura original del mismo propuesta –separadamente y con algunas diferencias– por los ingleses Andrew Bell y Joseph Lancaster.² Las características básicas del método eran las siguientes: dentro de una espaciosa sala de forma rectangular, un número grande de alumnos (teóricamente desde 100 hasta 1.000) era dividido en pequeños grupos –“clases”–

2 Aunque algunas versiones españolas de los textos sobre el sistema mutuo eran traducciones directas de un manual publicado por la British and Foreign School Society en 1816, basado en los textos de Joseph Lancaster (1816), la mayoría de los manuales hispanoamericanos eran o bien traducciones de obras francesas (sobre todo de Laborde 1816) o bien reediciones de traducciones del francés al castellano hechas en España. Para una genealogía de los manuales de enseñanza mutua hispanoamericanos véase Roldán Vera (2005b).

de 10 niños de similar nivel de aprendizaje; había unas 8 ó 10 “clases” de cada materia, aunque en grupos muy numerosos podían formarse dos o más grupos de la misma clase. Cada grupo estaba a cargo de un “monitor” o “instructor”, que era un alumno más avanzado en esa materia específica –en otra materia sería simplemente alumno– y generalmente pertenecía a la clase inmediatamente superior. Siguiendo las órdenes y el ritmo marcado por un monitor general (de escritura, lectura o aritmética), los monitores de cada clase dictaban a los alumnos a su cargo los ejercicios a realizar, en tanto que uno o dos alumnos de la misma clase lo asistían en la inspección de las tareas (fig. 1). Las lecciones eran cortas, graduales y memorísticas; los niños avanzaban o retrocedían constantemente dentro de su clase según su adelantamiento, ascendían a una clase superior, y en un momento dado podían llegar a ser monitores. Además, los alumnos se desplazaban de lugar físico constantemente –sentados a la mesa para las clases de escritura y aritmética, de pie en semicírculos frente a la pared para la clase de lectura–, y todos sus movimientos, desde la entrada al salón y el acto de sentarse hasta la operación de tomar la pizarra para escribir, eran regulados por comandos de estilo militar. El estímulo para sobresalir, el temor a ser degradado y la existencia de un elaborado sistema de premios y castigos regulaban la conducta del niño y lo incitaban a superarse. Además, un conjunto detallado de registros –de asistencia, de aprovechamiento diario, de premios y de castigos, así como de datos de su procedencia familiar– contribuían al control individual de cada alumno.

Por encima de los tres monitores generales de lectura, escritura y aritmética, se encontraba el monitor general de orden quien, de pie sobre la plataforma que dominaba el salón, se encargaba de cuidar el orden y la disciplina de todo el grupo. Estos cuatro monitores, los más altos en la escala de las jerarquías, no tenían propiamente funciones de enseñanza, y en algunas escuelas recibían un salario. Finalmente, el maestro observaba y controlaba todo desde un punto estratégico del salón, proporcionaba el plan a los monitores generales, instruía brevemente a los monitores de clase antes del inicio de la jornada y supervisaba que la enseñanza transcurriera adecuadamente. Sin embargo, la existencia de la jerarquizada red de monitores y de los meca-

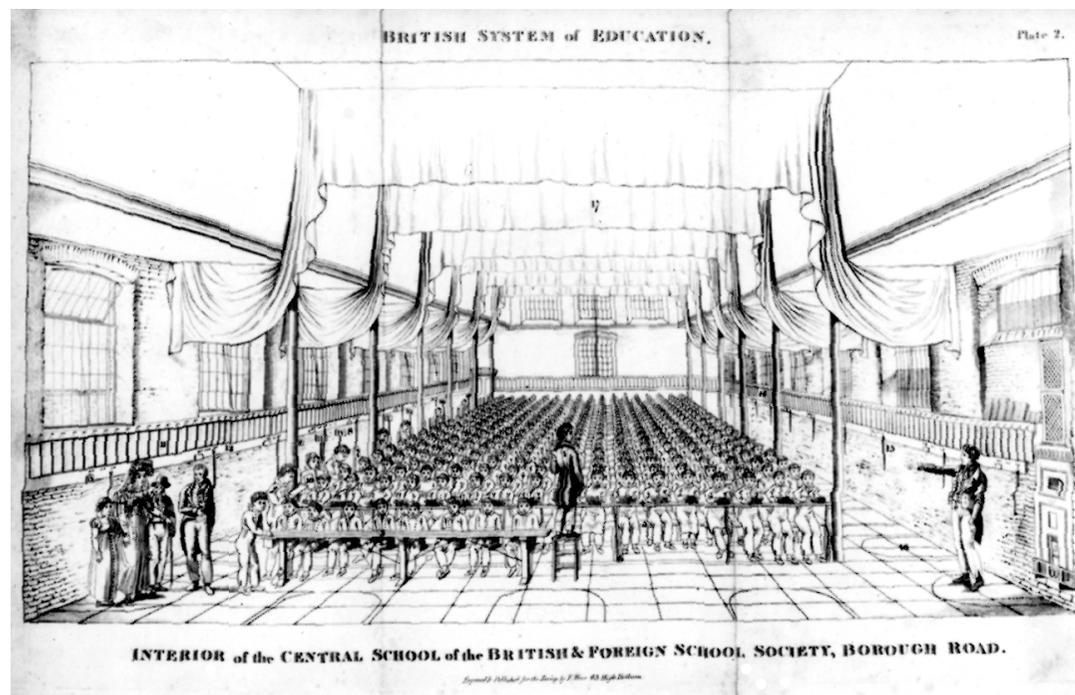


Fig. 1: Interior de una escuela lancasteriana (representación ideal). La figura prominente, a la derecha de la imagen, la ocupa el monitor de orden, quien indica algo al monitor general de clase (presumiblemente de escritura) ubicado al centro, parado sobre un banco. A la cabeza de cada una de las mesas se encuentra el monitor de cada grupo. A la izquierda, donde estaría la entrada del salón, el maestro recibe a una dama aristocrática, posiblemente donadora, quien visita la escuela junto con sus hijos (tomado de Lancaster 1816). Reproducido con autorización de la British Library; R.B.23.b.211 Plate 2.

nismos de competencia y vigilancia de los niños entre sí, implicaba una “difusión” y una “delegación” de la autoridad a todo lo largo y ancho del salón de clase (Lancaster 1816).

De acuerdo con esta descripción de los principios del método mutuo, al niño le era conferida una autoridad inusitada al permitirle cumplir funciones de enseñanza, inspección o asistencia en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, y en aparente contradicción, los movimientos, las conductas y hasta los pensamientos de los niños aparecían como algo programable y regulable por la misma maquinaria del método, cuya pretendida capacidad de control sobre el individuo tampoco tenía precedente en la historia de la educación. Esta paradoja ha sido interpretada por Michel Foucault, en su análisis sobre la escuela mutua, como el mecanismo típico de la conformación de la sociedad disciplinaria a comienzos de la era moderna: la imposición de técnicas de control de sociedades de masa a partir de un sistema de relaciones de poder que funcionan vertical y horizontalmente en varias direcciones, garantizando el control del cuerpo individual. Se trata de un nuevo tipo de estructura de relaciones de poder que abarca todas las esferas de la vida. De acuerdo con ello, en la escuela mutua el ejercicio del poder es, para Foucault, “múltiple, automático y anónimo”:

porque si bien es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que “resista” el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un “jefe”, es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo (Foucault 2003: 182).

Al iluminar procesos de producción de técnicas de disciplinamiento y de la historia de las subjetividades, la interpretación foucaultiana del método mutuo contribuye a explicar la amplia difusión del mismo en una variedad de contextos. Sin embargo, esta pregnante interpretación ha tendido a pasar por alto la significación cultural del método en cada sitio: el porqué de su atractivo en algunos lugares o de su rechazo en otros, la diversa comprensión de sus objetivos y las enormes variaciones –pese a las pretensiones de estandarización del método– en las virtudes o defectos atribuidos a sus mecanismos. En lo que sigue me

ocupo de la especificidad histórica de la apropiación del método en la región hispanoamericana (considerada más en función de las similitudes culturales entre los distintos países que en sus diferencias regionales), apropiación que está relacionada con una concepción autóctona de las relaciones entre el niño, la familia y el Estado.

Las relaciones entre infancia, familia y Estado en los países hispanoamericanos se encontraban, a principios de la era independiente, en una situación coyuntural. Eran tiempos de conformación de una nueva cultura política, de redefinición de roles individuales y colectivos, y de la percepción de una necesidad de modificar las costumbres de la sociedad para ajustarla al nuevo orden. Ante el ideal de la educación como fuente de la transformación de las costumbres, el método lancasteriano fue apropiado con la esperanza de que brindara a los alumnos conocimientos básicos que los pusieran en disposición de desempeñar oficios útiles y de enfrentar la vida de una manera más “racional”. A su vez, al método se le atribuyeron características formativas: resultaba atractivo por aquello que aprendían los niños al participar de un sistema que penetraba en cada uno de los instantes del tiempo escolar.

Concebida en el marco de estas relaciones, la paradoja del método mutuo que confiere al niño cierta autoridad en la función de enseñanza a la vez que lo programa y controla por todos los costados, adquiere en Hispanoamérica independiente un significado particular y fundamentalmente distinto al que tuvo, por ejemplo, en países industrializados o en las colonias inglesas. A continuación analizo en detalle los dos elementos básicos de esta paradoja –el niño bajo control y el niño con autoridad– en el contexto de las nuevas relaciones entre familia, Estado e infancia planteadas por el orden postcolonial y republicano.

2. El niño bajo control

En las escuelas tradicionales, la mayoría de las cuales funcionaban con el método individual, los niños pasaban la mayor parte del tiempo escolar fuera del control del maestro. Éste se ocupaba principalmente de tomar la lección y corregir individualmente a un alumno por vez (como ocurría en la enseñanza privada tutorial), mientras que el resto de los estudiantes se dedicaba a cualquier otra cosa según su propio arbitrio (en “desorden”). En las escuelas mutuas, por el contrario, to-

das las actividades y movimientos de los alumnos estaban prescritos de antemano y se realizaban en forma controlada. Consideremos, por ejemplo, las tareas previstas para las escuelas lancasterianas de niñas de la ciudad de Lima entre las 3 y las 4:40 de la tarde:

A las 3 h. en punto. Las monitoras de lectura haran deletrear a sus clases las palabras mas dificultosas de la lección.

A las 3 h. y 10 m. La monitora jeneral dara a la primera niña de cada division de lectura, un billete de premio y pasaran inmediatamente a las clases de escribir.

A las 3 h. y 20 m. La monitora jeneral leera las reglas para escribir.

A las 3 h. y 23 m. Las monitoras puestas al lado derecho de las bancas, dictaran seis palabras, que escribieran todas las niñas, excepto la monitora jeneral, que cuidara del buen orden de la escuela.

A las 3 h. y 28 m. La monitora jeneral ejercitara las niñas, haciéndoles mostrar sus pizarras, despues de lo cual las monitoras de la izquierda llevaran sus pizarras para que las examine la maestra, mientras tanto las monitoras de la derecha inspeccionaran las pizarras de las niñas.

A las 3 h. y 34 m. Las niñas ponen sus pizarras sobre los atriles, las limpian y ponen las manos atrás.

A las 3 h. y 35 m. Las monitoras de la izquierda de las bancas, dictan seis palabras, que escriben todas las niñas, y de esta manera continúan escribiendo de dictado hasta—

A las 4 h. y 40 m. La monitora jeneral lee la lista de las niñas aplicadas y desaplicadas y las premia y castiga según lo merezcan (*Manual para el método...* 1827: 8-9).

Para cumplir un horario de actividades tan estricto era indispensable que existiera un reloj en el aula lancasteriana. Teóricamente (aunque este no era siempre el caso en Hispanoamérica) debía ser un reloj de péndulo visible a todos, y a partir del cual los monitores generales organizaran la secuencia del dictado de las tareas a los monitores de clase para que éstos instruyeran a sus respectivos grupos. Además, el toque de una campanilla y los comandos del monitor general de orden regulaban todos los movimientos grupales e individuales. Antonio García Cubas, ex-alumno de la escuela lancasteriana del Padre Zapata, en la ciudad de México, relata la secuencia de movimientos desde la entrada de los niños al salón hasta que estaban sentados en las bancas:

A las ocho de la mañana acudíamos los muchachos á la escuela y antes de entrar en la sala de clases, formábamos en un largo y estrecho corredor, en donde el que hacía el oficio de inspector general, pasaba la revista de aseo [...] Terminada la inspección nos dirigíamos en formación y al compás lento de la campanilla, á la sala, en la que nos distribuíamos, por

clases, en las mesas [...] Los instructores de clases [...] hallábanse instalados en sus lugares, de pie, sobre el extremo derecho de sus respectivas bancas y al lado del telégrafo [...] A la voz del inspector, los alumnos daban su frente á las mesas, quitábanse los sombreros, echábanse á las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremo [...] [Mediante los toques de la campanilla,] todos los niños simultáneamente pasaban la pierna derecha entre la banca y la mesa correspondiente; luego la izquierda, en seguida se sentaban y, por último, ponían sus manos, primero en las rodillas y luego en las mesas (García Cubas 1905: 404).

Todo debía ocurrir con el mayor orden y de acuerdo a procedimientos establecidos. En lo posible debían evitarse las acciones que sacaran al niño de la mirada del maestro y de la colectividad. Según el mismo García Cubas, en su escuela “ninguna necesidad, ni aún la de tomar agua, permitía á dos niños salir de la sala simultáneamente”. En caso de que alguien tuviera necesidad de salir debía hacerlo conforme a las reglas:

[...] con ese fin existía la seña, que tal era el nombre de un trozo pequeño de madera que por medio de una correa pendía de un clavo en la pared. Siempre que un niño, por algún motivo, tenía precisión de salir de la sala, bastábale descolgar la seña, acercarse á la mesa del preceptor, y presentarle en alto el palo aquel (García Cubas 1905: 406).

Las razones empleadas para justificar semejante ordenamiento de las tareas y los movimientos de los alumnos iban más allá de la necesidad pragmática de controlar grupos escolares muy numerosos. En opinión de Lancaster, los continuos cambios de tareas y el desplazamiento físico dentro del salón estaban de acuerdo con la “disposición natural del niño”, siempre inquieto y deseoso de cambiar de actividad, y era necesario dar una sistematización a esos cambios (Lancaster 1821: 11). En cuanto a la “disposición natural de la niña”, había opiniones diversas. Para las damas de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires, encargada de la organización de escuelas femeninas, las niñas no eran exactamente iguales a los niños: las mujeres, “aun en la infancia, son por naturaleza más sedentarias que el hombre, y así se ve que una niña puede muy bien estar un par de horas sentada ante sus muñecas, mientras que no habrá juguete alguno que pueda detener el mismo tiempo a un varón voluntariamente”. De ahí que, ante la disyuntiva de elegir el texto de Lancaster o el de la francesa Mme. Quignon (reformado del de Lancaster específicamente para niñas) como manual para sus escuelas, la Sociedad de Beneficencia optara por el segundo, pues

éste asignaba una mayor duración a las tareas para adecuarlas a la naturaleza femenina (Sociedad de Beneficencia 1923: 43-44). La “naturaleza” propia de la niña también requería un ligero cambio en el mobiliario y arreglo de las escuelas femeninas (que por lo demás eran exactamente iguales a las masculinas): entre las sillas y las bancas debía existir un mayor espacio para permitir las labores de costura. Esta era la única materia que diferenciaba a las escuelas de ambos sexos (Lancaster 1816: 34).

El uso de comandos específicos para cada actividad también tenía una justificación educativa peculiar: se los consideraba fundamentales para la formación de hábitos. El *Manual del sistema de enseñanza mutua* publicado en Bogotá en 1826 listaba las “voces de mando” de los monitores que regían la clase de lectura:

TOMEN PIZARRAS.— Tomar rectas las pizarras con la mano izquierda, y los colgaderos con la derecha. Y colgar las pizarras de los clavos o tornillos.

MANOS ABAJO.— Colocan sus manos sobre sus costados.

ATENCION.— El monitor jeneral hace un movimiento con su mano, a la derecha o izquierda, y entonces los niños se vuelven a continuacion, y colocan una mano sobre la mesa que tienen delante, y la otra sobre la que tienen detras.

LEVANTENSE.— Se levantan de sus asientos, y continúan en la direccion en que el monitor jeneral los ha puesto.

FRENTE.— Se vuelven hacia el monitor-jeneral con sus manos atras.

ATENCION.— El monitor-jeneral hace entonces una señal, para volver a algunos niños a la derecha y otros a la izquierda, segun la direccion en que estan situados sus puestos de lectura (*Manual del sistema...* 1826: 80-81).

Según Lancaster, los innumerables comandos a que estaban expuestos los niños constantemente constituían estímulos para su atención. Por su naturaleza “activa”, el niño requería la mayor cantidad posible de elementos que mantuvieran su mente fija en alguna cosa a cada momento. La idea era que la atención, al ser “estimulada a diario, [...] se vuelve habitual”. Por ejemplo, cuando la práctica repetitiva de la inspección de las manos llega a ser “anticipada por el pupilo”, “promueve higiene habitual”. De esa manera, gracias a la repetición, los comandos militares y el desplazamiento continuo dentro del salón de clases, los niños “aprenden con placer a obedecer” y “la obediencia se vuelve implícita” (Lancaster 1821: 9-11).

El principio de que los estímulos externos a la atención llegarían a formar conductas internas era también la base de la idea de la adquisición de conocimientos en el aula del método mutuo. Esta adquisición ocurriría de una manera “insensible”, a partir de la memorización de secciones pequeñas de conocimiento a las que gradualmente se iba añadiendo más y más, sin nunca pasar a una lección más avanzada sin haber repetido perfectamente la anterior. Así, como explicaba el maestro del Gimnasio Argentino (lancasteriano) de Buenos Aires: “la imaginación de los niños no se agobia con la perspectiva de una masa enorme de datos enteramente estraños: su paciencia no se agota con una tarea monotonía y pesada; en fin su razón no se confunde bajo el peso de especies ininteligibles y oscuras”.³

Ahora bien, esa forma de inculcación de hábitos y de adquisición de conocimientos por estímulo y repetición estaba basada en una comprensión específica de la naturaleza del niño. Ésta se basaba en la concepción lockeana predominante que veía al niño como una “tabula rasa”, un ser que venía al mundo sin ningún tipo de conocimientos previos ni una conducta preestablecida, por lo que el acto de aprender consistía simplemente en “llenar” progresivamente ese vacío.⁴ Como he señalado en otro lugar, el método mutuo era apreciado por la forma “activa”, gradual y secuencial en que facilitaba ese “llenado”.⁵ Esta interpretación, que descartaba cualquier especificidad en las habilidades cognitivas del niño (el niño no era esencialmente distinto del adulto en su forma de aprender), tenía la implicación de considerarlo como un ser extremadamente influenciado, tanto para bien como para mal. En la comprensión específicamente hispanoamericana de tales conceptos, el tema de la influenciabilidad del niño cobró una gran importancia en un momento en que se intentaba reformar y extender la edu-

3 *Crónica política y literaria de Buenos Aires*, 9 de junio de 1827.

4 Aunque algunos de los autores que escribieron a favor del método mutuo citaban directamente la obra de John Locke *An Essay Concerning Human Understanding* (1690), la mayoría hacía referencia en este tema a la *Lógica* de Étienne Bonnot de Condillac. Esta parece haber sido una obra ampliamente difundida en Hispanoamérica durante las primeras tres décadas del siglo XIX. Véase, por ejemplo, Parada (1998).

5 Para un estudio más detallado sobre el mecanismo mental de adquisición de conocimientos en las escuelas lancasterianas, véase Roldán Vera (2005a). Sobre la forma de aprender en el método mutuo y su relación con el género catequístico, véase Roldán Vera (2001).

cación elemental. La educación se ofrecía como un medio renovador de la sociedad porque era capaz de desviar al niño de las malas influencias que lo rodeaban y encauzarlo por el buen camino. Así lo expresaba en México el profesor Andrés González Millán, director de una de las primeras escuelas lancasterianas de ese país:

El hombre nace en la ignorancia; pero no en los errores. Estos son todos adquiridos: siendo naturalmente curiosos los niños y su razón imperfecta, es por lo ordinario la infancia, la época de la fatal adquisición de aquellos. Si procuramos que los oídos de los niños estuviesen cerrados para el error, la verdad hallaría el campo libre y se introduciría sin trabajo (González Millán 1820: 4-5).

Para González Millán, el objetivo de la educación elemental no era el mero aprendizaje de “máximas estudiadas y afectadas esterioridades”; consistía más bien “en evitar las ocasiones de que nazcan y se desenvuelvan las inclinaciones viciosas” (7-8). Más aún, en opinión del mismo maestro, esa “fatal adquisición de errores” por parte de los niños provenía en buena medida de sus propias familias:

Si por causa de la ignorancia de los padres, y de la superstición de las madres, las preocupaciones, los errores, las falsas máximas de la moral y de la Religión, las ideas erradas del bien y del mal se comunican y pasan á los hijos. Si el imperio del error y del vicio se extiende y se sostiene con la ayuda de las lecciones perniciosas que se reciben en la infancia mas que por cualquiera otro medio ¿porqué no podremos fundar y estender el imperio de la verdad y de la virtud con el socorro de lecciones é instrucciones opuestas á aquellos errores y preocupaciones? ¿Porqué á estos errores, á estas preocupaciones, y á estos falsos principios de moral de que está cargada la memoria de los niños, no substituiremos los mas simples principios de justicia, de beneficencia y de virtud social? (5).

La conclusión de González Millán, en su afán por inculcar en los niños los “verdaderos” principios en contra de la influencia “perniciosa” de sus familias y la sociedad en general, es de esperarse: “Una educación arreglada por el gobierno será la sola que podrá lograr tan noble fin” (5).

Tenemos aquí la justificación del discurso liberal acerca de la necesidad no sólo de extender la educación elemental, sino de ponerla a cargo del Estado y en lo posible alejada de la influencia de la familia.⁶

6 En la argumentación hispanoamericana a favor del método mutuo se encuentran también algunos principios rousseauianos sobre la naturaleza esencialmente “buena” del niño (como en Chousal 1825). Sin embargo, tanto la concepción lockeana como la rousseauiana llevaban a la misma justificación del método

Esta no era una argumentación del todo novedosa (y de hecho González Millán la presentaba aún antes de la consumación de la independencia mexicana), pues ya desde la segunda mitad del siglo XVIII la administración española había intentado poner en práctica una serie de reformas que pusieran la educación bajo un mayor control del Estado.⁷ Lo notable en el período independiente es que no sólo se reforzó esa idea bajo un enfoque político democratizador, sino que el método mutuo se planteó como el mecanismo que podría lograr la uniformidad y homogeneización en la educación elemental (López/Narodowsky 1999). Al ser un método que prometía una conducción tan controladora de la naturaleza influenciabile del niño, y al constituir una forma “natural” de imprimir en su conducta una serie de hábitos positivos por el estímulo y la repetición constantes, resultaba indudablemente una opción muy atractiva para la construcción de las bases de un nuevo orden. Los hábitos, definidos por Simón Rodríguez como las “obligaciones impuestas a la voluntad por la educación”, formarían la base de las costumbres de una sociedad nueva (Rodríguez [1845] 1990a: 281). Gracias a esa reforma de las costumbres, “al cabo de 10 años [...] habría una nueva generación, que haría frente a la que quedase” (Rodríguez [1849] 1990b: 276).

Ahora bien, alejar a los niños de la influencia nociva de la sociedad a través de una educación dirigida por el Estado que formara hábitos y costumbres nuevas era una cosa; otra distinta era lograr orientar la lealtad de la nueva generación hacia el Estado mismo, lograr el respeto a sus instituciones y la obediencia a su ley. Parte del gran reto de los ideólogos del proyecto educativo liberal de las décadas de 1810-1830 consistía en encontrar la manera de socavar las fidelidades tradicionales corporativas –a la Iglesia, a la familia, al gremio, a la casta– para introducir una dimensión individualizada de la ciudadanía

lancasteriano: ya sea que su naturaleza sea por nacimiento buena o ya sea que esté desprovista de todo bien y mal, el niño es altamente susceptible a las influencias perniciosas de la sociedad, y sólo una educación dirigida por el Estado puede conducirlo firme y adecuadamente por el camino del bien. Véase Roldán Vera (2005a).

7 El énfasis de González Millán en una educación dirigida por el Estado también se explica por ser un texto publicado en el contexto de la restauración de la Constitución de Cádiz, constitución que en materia educativa también ponía la instrucción de primeras letras bajo control estatal (básicamente a través de las autoridades municipales).

y un vínculo directo del individuo con el Estado. Para ello, el método de enseñanza mutua también parecía ofrecer ventajas, o al menos así fue considerado por muchos en los primeros años de su implementación.

Una de las formas en que se intentó lograr canalizar esta nueva noción de la lealtad del ciudadano hacia el Estado fue la incorporación –por leyes muy similares promulgadas en prácticamente todas las excolonias españolas– del “catecismo político” al *currículum* de las escuelas de primeras letras. Se trataba de que los niños memorizaran una serie de preceptos, presentados en forma interrogativa semejante a la del catecismo religioso, sobre la nueva conformación política del país, los derechos y las obligaciones del ciudadano, y las virtudes morales y cívicas esperadas de cada individuo. Como he demostrado en otra parte, el estilo de preguntas y respuestas de estos manuales se consideraba especialmente apropiado para el método de enseñanza mutua; esto era por la estructura gradual de los catecismos y por la posibilidad de ser aprendidos progresivamente en las clases de lectura con la participación “activa” de todos los niños en el ejercicio de preguntar y responderse mutuamente (Roldán Vera 1999). Pero más allá de esta indoctrinación directa de preceptos cívicos facilitada por las técnicas de aprendizaje lancasterianas, para sus más optimistas propagadores había aspectos propios del método mutuo que contribuirían a generar esa lealtad del individuo hacia el Estado: el funcionamiento del aula lancasteriana constituía para los niños una fuente de aprendizaje de los principios en que se fundaba la autoridad en un régimen representativo y democrático. En efecto, algunos llegaron a ver en el mecanismo de repartición de funciones de autoridad del método mutuo un entrenamiento para los niños en las formas de gobierno y participación ciudadana en el nuevo orden republicano; el método constituía así una forma racional de enseñanza de los fundamentos de “obediencia activa” propia de la modernidad en el imaginario político. Sin embargo, ese mismo mecanismo de difusión de la autoridad significó para otros –sobre todo en décadas posteriores– la principal desventaja del método en la formación de costumbres ciudadanas. Analicemos este fenómeno.

3. El ejercicio de la autoridad

El que los niños tuvieran funciones de asistencia dentro del salón de clase no era algo absolutamente nuevo del método mutuo, al menos para las naciones hispanoamericanas. Durante el período colonial, las escuelas dirigidas por los jesuitas (entre ellas algunas de primeras letras) habían empleado un sistema organizado de “decuriones”, que eran alumnos con cargos de responsabilidad en el aula.⁸ Y posiblemente se conocían intentos similares en otras escuelas en situaciones en que un maestro no daba abasto con un grupo numeroso y recurría a la ayuda de alumnos avanzados. Las tareas de los ayudantes en todos estos casos eran, sin embargo, bastante más limitadas que lo que proponía el método mutuo; sus funciones eran o bien de inspección de tareas o de control del orden, pero no propiamente de enseñanza. De cualquier forma, estos antecedentes contribuyen a explicar por qué el sistema de delegación de autoridad del método mutuo no resultó tan extraño o reprobable en Hispanoamérica como en otras partes del mundo. De hecho, en algunas descripciones del sistema lancasteriano el término empleado para designar a los monitores es, justamente, el de decuriones.⁹

Al ingresar a una escuela lancasteriana, el nuevo alumno se encontraba con una organización jerárquica de roles altamente sistematizada y no excluyente. En ella, todos los presentes en el aula cumplían una u otra función, ya fuese en la dirección, conservación del orden, dictado, inspección o supervisión, cuando no estaban ocupados simplemente en tareas de aprendizaje “activo”, como las denominaba Lancaster. El maestro no tenía, como en el método individual o en la instrucción privada, una autoridad absoluta, sino que la escuela se regía por el principio ya mencionado de “difusión de autoridad” (Lancaster 1821: 9). El maestro preparaba –siguiendo su manual– la secuencia de las órdenes cotidianas y las proporcionaba a los monitores generales. Éstos las iban gritando a voz en cuello para que las escucharan y ejecutaran los monitores de clase, situados a la cabeza de sus grupos de

8 El sistema de decuriones aparece ya mencionado en la *Ratio Studiorum* (1599), el manual para la enseñanza de los jesuitas en sus colegios y seminarios. También aparece en forma más detallada en el manual de Ortiz (1696), el cual fue citado por algunos españoles como el precursor del método de enseñanza mutua.

9 Esto era más común en las descripciones mexicanas, por ejemplo las de Lucas Alamán (1822) y Guillermo Prieto (1992: 58).

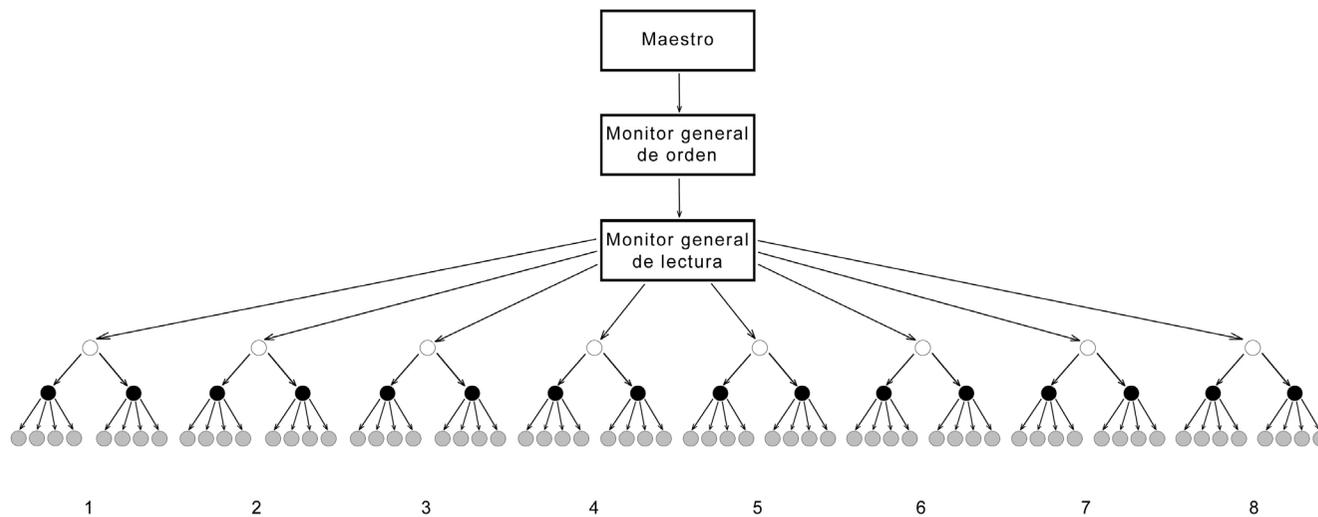


Fig. 2: Esquema de la difusión de autoridad en el aula lancasteriana. Representación de la clase de lectura: el monitor general de lectura dicta los comandos que son seguidos por los monitores de clase (\circ), quienes a su vez los dictan a los 10 alumnos de su grupo (\bullet) y son ayudados por dos asistentes (\bullet) en la inspección de los ejercicios. En esta representación, el salón está dividido en 8 grupos correspondientes a una clase o nivel de aprendizaje; en la práctica podía haber más de un grupo de cada clase.

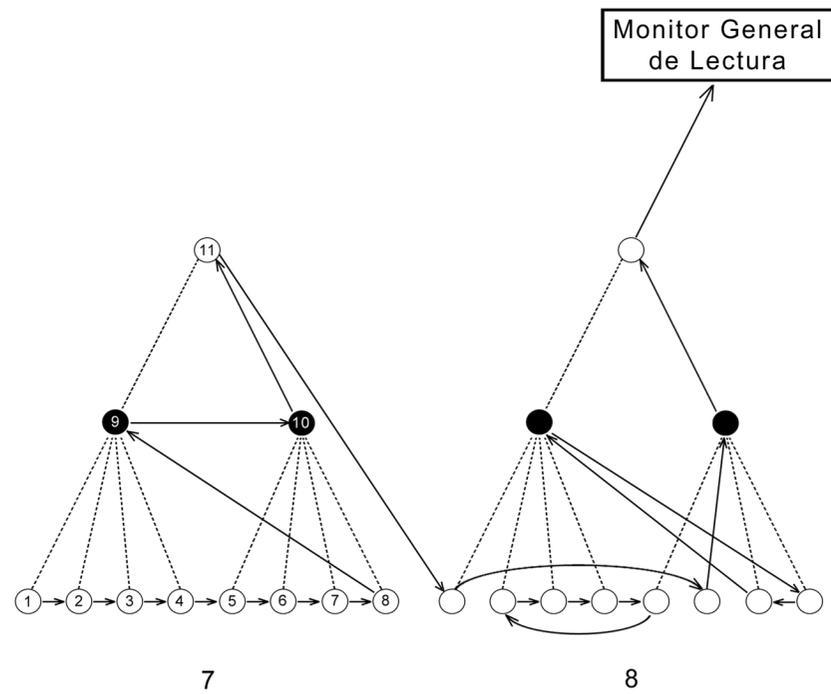


Fig. 3: Representación de la movilidad interna en dos grupos de alumnos en el aula lancasteriana. A la izquierda la movilidad se representa con flechas del avance progresivo ideal de los alumnos: un niño avanzaría gradualmente de la posición 1 a la posición 8 dentro de su grupo, luego sería ayudante y eventualmente podría convertirse en monitor de su clase. A la derecha se muestra un grupo con líneas de movilidad no progresivas, una representación posiblemente más ajustada a la realidad.

diez alumnos, ya fuera a la orilla de las mesas o en los semicírculos pegados a la pared. Acto seguido, los monitores de clase (brevemente preparados por el maestro al inicio del día) comenzaban a dictar la serie de tareas a sus compañeros y a inspeccionar una por una, en ocasiones asistidos por uno o dos ayudantes que también eran alumnos comunes. Entre tanto, el monitor general de orden controlaba que todo ocurriera en forma sincronizada y de acuerdo al plan, y el maestro supervisaba el proceso de aprendizaje. Mientras que en las clases de escritura y aritmética los alumnos trabajaban en las mesas y en silencio, en la clase de lectura (que incluía la de religión y catecismo político, y en algunas escuelas geografía) lo hacían de pie, en semicírculos y respondiendo en voz alta a las preguntas de los monitores de clase.

Dentro de esta estructura, la autoridad estaba, en palabras de Lancaster, “difundida sistemáticamente a lo largo de la escuela”, además de que era “delegada fácilmente y transferida [de un monitor] a otro” (Lancaster 1821: 9-10). En la fig. 2 se muestra un esquema simplificado de la difusión de autoridad de un aula lancasteriana: se trata de una pirámide de base ancha, en cuya cúspide se encuentra el maestro, seguido del monitor general de orden y los tres monitores generales de lectura, escritura y aritmética. Debajo de éstos se encuentran los monitores de clase (propriadamente de enseñanza), seguidos de sus ayudantes, y finalmente los alumnos regulares constituyen el nivel más bajo. La pirámide es bastante más ancha que alta y el espacio entre los distintos niveles es relativamente pequeño; así, aunque mediada por varios niveles jerárquicos, la distancia total que separa a los alumnos del maestro no es demasiado grande.

La estructura geométrica piramidal da a primera vista una idea de estabilidad. La autoridad del maestro no depende, como en los sistemas tradicionales, de su capacidad individual para controlar a un grupo de muchachos dispersos, sino que desciende de manera escalonada y se va multiplicando a medida que llega a la base gracias a las funciones de los monitores. Una estructura semejante parecería reducir significativamente la incertidumbre inherente a la recién introducida enseñanza de grupos numerosos, donde la situación comunicativa es mucho más compleja y abierta que en la enseñanza individual. Sin embargo, si contemplamos más de cerca los niveles inferiores de la pirámide (fig. 3), nos percatamos de que su conformación no es estática, sino que hay una movilidad continua de lugares y roles de los dis-

tintos alumnos. Los alumnos cambian de posición constantemente dentro de su grupo según su desempeño (avanzando o retrocediendo), pueden llegar a ser ayudantes y también monitores (mediante el elaborado sistema de vales o billetes al mérito), ya sea de una clase más atrasada o de la suya propia. Los que son monitores en una materia pueden además ser alumnos regulares en otra y viceversa, y la movilidad no necesariamente ocurre gradualmente sino que un alumno puede avanzar o retroceder varios lugares a la vez de acuerdo con su aplicación. Conforme se avanza hacia la parte superior de la pirámide, la movilidad es menor pero existe: los monitores de clase avanzados pueden, eventualmente, llegar a monitores generales y a monitores de orden, y, si hay una articulación más amplia del sistema educativo, uno de los monitores más avanzados puede incluso llegar a convertirse en maestro de otra escuela lancasteriana.

¿Cuáles son las implicaciones de una estructura semejante? Si bien la forma piramidal garantiza la conservación de las jerarquías, la movilidad de las capas inferiores parece atentar contra la estabilidad de las superiores. Existe una tensión fundamental en la distribución de la autoridad: mientras los niños adquieren muchas más responsabilidades dentro del salón de clase, la autoridad del maestro se ve francamente disminuida. Esto hace necesarios otros mecanismos para el reforzamiento del rol del maestro y el confinamiento de los alumnos. En el contexto político-cultural de las naciones americanas recién independizadas, esta tensión tuvo repercusiones significativas.

3.1 La disminuida autoridad del maestro

La figura del maestro en el método de enseñanza mutua aparece francamente rebajada comparada con su papel en el método individual o en el posterior método frontal. Esto ocurre principalmente por el sistema de delegación de roles de enseñanza en los alumnos, pero también se acentúa por otros dos rasgos característicos del método: a) la noción de que el éxito del sistema depende de la aplicación de las reglas del método al pie de la letra y no de la capacidad del maestro para transmitir saberes, y b) la falta de necesidad de que el maestro tenga demasiados conocimientos. La cartilla publicada por la Compañía Lancasteriana de México en 1824 establecía claramente (siguiendo a Joseph Lancaster) lo poco que se esperaba del maestro lancasteriano:

Como en estas escuelas primarias solo se enseña á leer y escribir, la aritmética y la costura, no se requiere mas de los maestros y maestras sino que tengan un conocimiento perfecto en estos ramos de instrucción; y tales son las grandes ventajas de este sistema, que con pocos conocimientos que tenga el maestro ó maestra poseyendo las cualidades susodichas, puede muy bien dirigir una escuela, siempre que siga al pie de la letra lo prescrito para la organizacion de ella (Compañía Lancasteriana 1854: 75).

En efecto, según el principio de multiplicación del método, teóricamente los maestros podían salir del grupo de niños más avanzados de una escuela lancasteriana. Los maestros no requerían demasiados conocimientos porque el curriculum de la escuela era básico y porque su papel estaba tan delimitado por el método y tan prescrito en las cartillas del mismo como el de los monitores o los alumnos regulares.

La idea de que el maestro no tenía un rol tan importante siempre y cuando el método se aplicara al pie de la letra llevó en algún caso extremo a pensar que el maestro podía ser prescindible. Esto ocurrió en la ciudad colombiana de Neiva (el único caso del que tengo noticia) donde, ante la vacante del maestro titular de la escuela lancasteriana, la sociedad auxiliar de la educación primaria local procuró que el establecimiento siguiera funcionando a cargo de los monitores. El intento fue infructuoso, pues pronto los padres de familia dejaron de enviar a sus hijos a la escuela y ésta tuvo que ser cerrada. En su “Exposición” a dicha sociedad en 1838, José María Galaviz explicaba que el fracaso se debió a

las falsas ideas que se formaron los padres de familia de que adelantarian muy poco sus hijos con la turnabilidad de maestros, sin advertir a que siendo Lancasteriano el método y capaces de practicarlo y sostenerlo esos gratuitos conceptos, poco o nada debían influir, esta variación en la enseñanza (Báez Osorio 1993: 395).

Ante la pérdida en la presencia de la figura del maestro, el discurso acerca del método lancasteriano intentó compensar la disminución en la exigencia de conocimientos o de habilidades didácticas del dirigente de la clase con una mayor exigencia de cualidades morales:

Los que se dedican á ser maestros y maestras de escuelas, no solo deben tener una conducta irreprochable respecto de la moral, sino que tambien deben de estar impuestos á fondo en los justos principios de nuestra santa religión; en todas sus acciones deben dar pruebas de un gran respeto á la veracidad: en su trato deben ser francos y afables, y tener un dominio absoluto sobre sus pasiones (Compañía Lancasteriana 1854: 73-74).

El maestro no debía ser un mero transmisor de conocimientos, sino una persona cuyo carácter “firme”, “benévolo” y “bondadoso” pudiera “mejorar y rectificar los sentimientos morales del niño, aumentar sus conocimientos, é inclinarlos y aficionarlos a la virtud y á la veracidad”. De esa manera, más que el director del proceso de aprendizaje escolar, el maestro sería para los niños “su amigo, su guía, su bienhechor y su padre” (74-75).¹⁰ De hecho, en repetidas ocasiones el maestro de una escuela mutua buscaba presentarse como “amigo”—aunque rara vez como “padre”— de sus alumnos. Chousal, en el prospecto de su escuela en la ciudad de México, suavizaba las nociones de vigilancia y examen constante del método advirtiendo que

en este establecimiento no ven los jóvenes, ni en mí ni en mis auxiliares, un censor de sus acciones, un argos que espía sus movimientos; hallan sí, unos amigos que los dirigen, unos compañeros á quienes no tienen necesidad de encubrirles nada (Chousal 1825: 5).

También son comunes las expresiones de la escuela lancasteriana como una “familia”: como tal definía, por ejemplo, Joseph Lancaster su internado en Caracas. Y su yerno Richard Lancaster Jones, radicado en Guadalajara (México), ofrecía en 1827 al ayuntamiento de Guanajuato y a la sociedad lancasteriana de Veracruz que le enviaran uno o dos jóvenes que él recibiría en su familia por el tiempo que fuese necesario para instruirlo en los principios del método.¹¹ Todas estas descripciones muestran un grado de acercamiento fundamental entre maestro y alumnos, al menos en el nivel de definición de los principios del método.

Aunque la organización de la actividad escolar en una escuela lancasteriana permitía de hecho muy poco contacto del maestro con los alumnos, el tipo de correctivos que el maestro podía operar en los pupilos tenía lugar sobre todo en los actos de asignación de premios (billetes otorgados en ceremonias semanales que después de un tiempo se canjeaban por libros, juguetes o dinero) y en la ejecución de castigos. Sin embargo, también en esto el maestro se encontraba hasta cierto punto restringido. Tanto los manuales del método como prácti-

10 Siguiendo a Bell, en un fragmento de su manual dirigido a los maestros: “[the pupils should] consider you as their friend, their benefactor, their guide and their parent” (Bell 1805: 45).

11 Richard Lancaster Jones a Joseph M. Dunam, Guadalajara, 23 mayo 1827. Joseph Lancaster Papers (American Antiquarian Society) 2/4.

camente todos los reglamentos de las sociedades lancasterianas prohibían los castigos físicos directos, esto es, los tan acostumbrados azotes. En vez de ello, los castigos, aunque no dejaban de ser físicos, debían “tener alguna tendencia con la moral” para que tuvieran más impacto en “los tiernos ánimos” de los niños. El manual de la Compañía Lancasteriana de México recomendaba los siguientes, presentados en orden ascendente de acuerdo con la gravedad de la falta:

1.º La extincion de los billetes de premio: 2.º la detencion en la escuela despues de los trabajos. 3.º la manifestacion en público de sus faltas: 4.º la imposicion de targetas á los delincuentes: 5.º hincarlos de rodillas: 6.º hacerlos lavar en público: 7.º hacerlos que tengan las manos estando hincados, unos pesos por algun tiempo: 8.º la corma: 9.º el taragallo: 10.º el saco: 11.º la caravana: 12.º el cepo: 13.º el calabozo: 14.º la espulsion secreta: 15.º la pública y solemne de la escuela: última, la espulsion de ella” (Compañía Lancasteriana 1854: 65).¹²

Estos castigos coincidían en buena medida con los acostumbrados correctivos de las escuelas en el mundo hispánico; lo notable era la ausencia de “la vara” y “la palmeta”, típicas del resto de las escuelas. Lancaster y Bell, quienes también describieron un jerarquizado repertorio de castigos, sostenían sin embargo que éstos no debían tener tanta importancia en la vida escolar. El estímulo a sobresalir, el miedo a ser degradado, los constantes registros de la conducta y la vigilancia constante por parte de los monitores superiores y los mismos compañeros debían contribuir a desincentivar las malas conductas en los niños. Así, aunque los castigos fueran necesarios para algunas ofensas, en realidad se pretendía que el método impidiera la misma perpetración de las faltas. De esa manera se buscaba que la disciplina se desarrollara desde el interior de los alumnos y que la obediencia a sus superiores fuera “implícita”.

En ese sentido, y al impedir las excesivas manifestaciones de poder del maestro sobre los alumnos, la autoridad del maestro estaría

12 La “corma” consistía en “sujetar en un pie, ó en los dos, planchas pesadas de madera para hacer andar al niño con excesivo trabajo”; el “taragallo” era “otra plancha pesada de madera que sustentaban los niños sobre los hombros, y que al menor movimiento se deslizaba sobre el cuello, causando molestia suma”; el “saco”, el castigo para las faltas graves, consistía en “meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela”, y la “caravana” era el castigo para un grupo de varios alumnos, poniéndoles un yugo de madera del que tiraban todos los de la escuela (García Cubas 1905: 406).

basada, según Lancaster, no en su poder correccional, sino precisamente en el hecho de ser un “amigo” de los niños:

Mientras más se evite el castigo en la escuela, más felicidad existirá entre los alumnos. Esta felicidad es una preparación para que los niños entren con placer a cualquier estudio que corresponda a su propio bien. Cuando los niños consideran al maestro como un *tirano*, como alguien cuyo dominio y autoridad se centra en su poder para corregir, se encuentran oponiéndose a un interés contrario al suyo mismo; pero cuando los niños ven al maestro como *amigo*, lo quieren y obedecen con placer (Lancaster 1821: 11).¹³

Así los maestros, de acuerdo con el manual colombiano de 1826, debían “gobernar por amor, mas bien que por temor”, y de esa manera podrían “convencer las inteligencias de sus alumnos de la *razonabilidad* de cada cosa que de ellos desean” (*Manual del sistema...* 1826: 83).

Con todo, y a pesar de esa delimitación de sus roles en la teoría, la realidad es que los maestros de escuelas lancasterianas usaban y abusaban de los castigos físicos directos a los alumnos, ya fuese para reafirmar su posición de autoridad disminuida por el método mismo o por una larga tradición pedagógica difícil de subvertir. De ello dan cuenta numerosas fuentes. Por citar sólo un caso, el maestro de la escuela lancasteriana de Valladolid, en México, se hizo famoso por su “genio violento” y por una forma de castigar según la cual “estiraba a los niños del pelo con tal fuerza que a varios dejó señalados”. Aunque la sociedad lancasteriana local lo instó a reprimir ese comportamiento, el maestro fue incapaz de dominar sus pasiones, y eventualmente fue suspendido.¹⁴ Por otra parte, lo que los niños del aula lancasteriana entendían por “disciplina” tenía menos que ver con el autocontrol interno y la “obediencia implícita” esgrimida por Bell y Lancaster, que con el instrumento hecho de cuerdas que se empleaba para azotar a los que se portaban mal. “La sola presencia de la disciplina”, relata

13 Mi traducción de: “The more punishment is superseded in school, the more happiness will exist among the scholars. This happiness is a preparation for the children to enter with delight into every study appertaining to their own good. When children consider their teacher as a *tyrant*; as one whose dominion and authority centres in the power to correct, they feel themselves opposed to an opposing interest; but when they see him as a *friend*, they love and obbey with pleasure” (Lancaster 1821: 11).

14 Véase *Águila mejicana*, 26 de julio de 1825.

García Cubas, “arrancaba al muchacho desaforados gritos que ponían en conmoción toda la escuela. A cada disciplinazo acrecían los chillidos, que se vertían en sollozos al terminar la azotaina” (García Cubas 1905: 406). En algunas escuelas, el lugar de la disciplina lo ocupaba la palmeta, utensilio de madera para golpear a los niños en las manos, cuya terrorífica presencia sobre el escritorio del profesor la hacía propiamente “el símbolo de la autoridad escolar” (ibídem: 405). Es de notar que en estas descripciones la autoridad aparece desplazada de la figura del maestro hacia los objetos mismos con que se infligía el castigo, lo cual da una idea de la limitada presencia de la imagen del maestro si éste no se encontraba acompañado de sus herramientas de tormento.

El intento por abolir los castigos corporales directos tenía en Hispanoamérica, además, resonancias políticas particulares. El mismo manual mexicano sostenía que esa abolición ayudaría a “desterrar” “la desvergüenza incorregible observada por tantos años como un efecto casi indispensable del azote, de la disciplina de la palmeta”. Los castigos corporales habían contribuido a generar en los niños un “temor servil canonizado por las rancias preocupaciones de tres siglos” y era necesario “nivelar la conducta de un niño en quien el vicio y la inmoralidad han echado profundas raíces con una energía impotente que lo haga entrar en sus deberes”. El autor de la cartilla marcaba así una distancia con respecto a la educación en la época colonial, que para él como para la mayoría de los defensores del método lancasteriano había estado al servicio de la manutención de la población en la ignorancia para reforzar su sometimiento político. Al mismo tiempo, expresaba su convicción de que “solo en un nuevo plantel como el de las escuelas de enseñanza mútua” se podría comenzar a superar ese “temor servil”, y así “irse corrigiendo poco á poco defectos tan perniciosos” (Compañía Lancasteriana 1854: 64). ¿Cómo podía la escuela lancasteriana fomentar un tipo de conductas que no condujeran al sometimiento servil? Por medio de la inculcación de una serie de valores y hábitos de corte liberal, con las cuales el niño desarrollaría una mayor responsabilidad de sí mismo.

3.2 La autoridad del niño (y el temor a su abuso)

Los inusitados cargos de responsabilidad que se concedían a los alumnos dentro del método de enseñanza mutua descansaban sobre dos premisas básicas: por una parte, el que sus funciones estarían perfectamente prescritas y limitadas y en ellas pocas veces tendría que intervenir su criterio; por la otra, la noción de que el método mismo proveía los mecanismos para que el niño formase ciertos hábitos que le ayudaran a gobernarse a sí mismo en todas sus tareas.

Si en el método lancasteriano el niño podía enseñar, ello era porque sus funciones estaban preestablecidas de antemano y no tenía mucho margen de maniobra individual. Las tareas de los monitores de clase se remitían a repetir lo que el monitor general ordenaba, a dictar lo que prescribía el manual, a inspeccionar y a corregir las tareas de su grupo (con apego al manual), y para ello sólo bastaba que tuvieran un conocimiento ligeramente superior al de la clase a su cargo (aunque los monitores de la primera clase tenían que pertenecer a otra por lo menos dos niveles más avanzada). En ese sentido, su actuación estaba tan delimitada como la del maestro, con la diferencia de que éste podía utilizar su criterio en caso de controversia (en virtud de sus superiores cualidades morales) mientras que aquéllos no. De todas formas, se esperaba que el ejercicio del método lancasteriano mismo inculcara en los niños una forma responsable de conducirse. Como vimos anteriormente, esto ocurriría debido al principio básico de que los constantes estímulos externos que normaban la vida escolar habrían de transformarse en hábitos internos de orden y disciplina. Esta noción de que lo externo podía ser internalizado e incorporado a la conducta no encontró, curiosamente, resistencia alguna en Hispanoamérica independiente –a diferencia de otros contextos como el de los estados alemanes– (Caruso 2005). Al contrario, dicha característica del método fue incluso investida de valores liberales, en particular con respecto a los mecanismos de individualización del niño dentro del aula lancasteriana que lo habrían de disponer para comportarse de una forma deseable en la sociedad.

El método lancasteriano era presentado en Hispanoamérica como el más adecuado para “hacer conocer á los niños sus deberes para con Dios, para consigo mismos y para con los demas hombres” (Zavala 1827: 7), y de esa manera disponerlos a ser “buenos hijos, buenos

esposos y, por último, buenos ciudadanos”,¹⁵ o bien simplemente “buenos cristianos y buenos ciudadanos al mismo tiempo” (Codorniu y Ferreras 1823: 31). En esa virtud “ciudadanizadora” atribuida al método había una especial expectativa puesta en el mecanismo de la meritocracia, esto es, la noción de que el niño avanzaba y retrocedía en el salón de clase –en niveles de conocimientos y de puestos de autoridad– sólo en función de sus méritos individuales. Los manuales hispanoamericanos hacían especial énfasis en el carácter exclusivamente individual de esa movilidad dentro del salón de clases, como se observa en esta descripción del método publicada en *El Fanal de Venezuela* en 1820-1821:

Luego que un niño ha adquirido un rango alto en su clase y que sabe sostenerla algún tiempo debe tener el derecho de elegir, entre quedarse de instructor en la misma clase o ascender a ser el último en la que siga. Si toma este último partido y progresa en la otra clase se mantendrá en ella y de no, se le obligará a volver a la inferior. Lo mismo debe ejecutarse con cuantos por distracción, olvido o rudeza atrasan en sus clases, y no hay especie de esfuerzos que los niños no hagan para evitar este humillamiento. Ellos saben, por otra parte, que todo depende de sí mismos; que no hay el recurso de la protección, pues aunque alguno hubiese sido ascendido por favor a otra clase superior, sería en ella tan inferior que no podría mantenerse sin pasar mil bochornos.¹⁶

De acuerdo con esta caracterización, el niño en el método lancasteriano aprendía a hacerse responsable de sí mismo y desarrollaba conductas libres de toda afiliación grupal o del “favor” de otros. Además, el sistema de premios constituía un estímulo externo constante que, al ser interiorizado –como un “resorte moral”– (Alamán 1822), habría de resultar en una forma de conducirse en sociedad que respondiera al desempeño individual y no a la pertenencia a cierto grupo o a la capa-

15 Frase final de la oración rezada al inicio de cada jornada en las escuelas lancasterianas de la ciudad de México, que completa decía: “¡Dios Omnipotente! Dignate echar una mirada de protección sobre este Establecimiento, derramando tu divina luz sobre todos nosotros, á fin de que aprovechándonos de la instrucción que vamos á recibir, seamos buenos hijos, buenos esposos y, por último, buenos ciudadanos. En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo” (cit. en García Cubas, 1905: 404). Bell había escrito que su escuela pretendía formar “good scholars, good men, and good Christians”, sin mencionar el término “ciudadanos” (Bell 1805: 18).

16 Cit. en Fernández Heras (1984: 67). El texto original del francés Laborde (1816), del cual este artículo fue traducido, empleaba un lenguaje en el que se enfatizaba menos la independencia del niño en su capacidad de decidir su movilidad.

cidad para ganarse el favor de otros. Estas apreciaciones, como he señalado en otra parte para el caso de México (Roldán Vera 1999), no pueden dejar de ser asociadas con la voluntad de los reformistas liberales de la década de 1820 por minar el tradicional espíritu corporativo que regulaba las relaciones sociales, políticas y económicas durante el período colonial. Al socavar su sentido de pertenencia y lealtad del individuo a corporaciones tales como la Iglesia, el ejército, los gremios, los grupos raciales o los círculos de nobleza, se pretendía que los nuevos ciudadanos transfirieran su fidelidad hacia el Estado de forma más directa, cosa que se consideraba por demás necesaria para apuntalar la legitimidad de los gobiernos en el nuevo orden.

Es en ese mismo sentido, aunado a un fuerte propósito utilitarista, que la educación de las mujeres en escuelas lancasterianas aparecía para algunos líderes como algo especialmente deseable y posible. Si el método mutuo podía hacer que los individuos fueran menos dependientes de sus afiliaciones gremiales y estamentales, también podía convertir a las mujeres en seres “independientes” de una situación familiar desfavorable y volverlas económicamente productivas. La fundación de la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires en 1823 es un ejemplo de esa intención. Destinada a organizar la educación pública femenina a partir de la creación y supervisión de escuelas lancasterianas, la Sociedad debía contribuir a fomentar las “cualidades industriales” de la mujer (combinación de sus cualidades “morales” e “intelectuales”) para que con su trabajo pudiera contribuir a la generación de riqueza pública. En el discurso de instalación de la sociedad, Bernardino Rivadavia señalaba que en virtud de que “a la mujer le es más fácil que al hombre cultivar su razón y adornar su inteligencia”, debía proporcionársele una educación que le permitiera vivir “de su trabajo propio”, y dejar a los hombres dedicarse “exclusivamente a los trabajos análogos a la fuerza de su sexo, es decir, a todos aquellos que demandan empresa y conquista”. De esa forma, las mujeres

llevarían, al unirse con el hombre, un capital exclusivamente suyo, y un hábito de industria capaz de aumentarlo, que serían precisamente los que, constituyéndolas independientes, las elevarían al rango de verdaderas compañeras, siéndoles tanto más honrosa esta independencia, cuanto era conquistada por ellas mismas (*Sociedad de Beneficencia* 1923: 43-44).

El catálogo de virtudes liberales a que se asociaba al método mutuo no terminaba ahí. La movilidad de los niños en el aula según su aplica-

ción y desempeño resonaba en el discurso de la igualdad social y política en una sociedad democrática representativa. Desde el principio, la creación de escuelas lancasterianas en los países hispanoamericanos estuvo vinculada a una idea de igualdad social hasta entonces poco común en las escuelas existentes. Además de que el método se consideraba igualmente adecuado para niños pobres (escuelas parcialmente financiadas por los gobiernos locales) como para niños ricos (escuelas particulares), en muchas escuelas se procuraba que hubiera una mezcla de ambos grupos, como lo reflejan sus colegiaturas diferenciadas. Por ejemplo, las escuelas de la Compañía Lancasteriana de México cobraban una colegiatura relativamente elevada pero aceptaban también a niños pobres becados, aunque durante varios períodos fueron gratuitas; las escuelas de la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires no cobraban, y la escuela de Carlos Bello en Caracas cobraba sólo a los hijos de familias acomodadas. Esta última escuela fue encomiada por la igualdad que en ella se procuraba entre los hijos de los ricos y los de los pobres que a ella asistían. Según daba cuenta el periódico *El Venezolano* del 31 de mayo de 1823, en el acto de inauguración de la escuela “los niños se hicieron notables por su compostura [...] y también por el aseo y sencillez del vestido que consiste en chaqueta y pantalón blanco de lienzo y sombrero de cogollo de palma del país; dando este bello ejemplo de modestia republicana hasta los niños de padres pudientes, y entre otros el hijo de uno de nuestros generales que era conducido por la mano de su benemérito padre en este sencillo atavío” (Fernández Heras 1984: 64-65).

Para otros, el que los niños pudieran ocupar puestos de autoridad y que éstos fueran cambiantes resultaba el entrenamiento ideal para su participación ciudadana en una sociedad republicana. En México una serie de artículos periodísticos describían el método como “el más adaptable para formar las costumbres republicanas”, por su “analogía con nuestras preciosas instituciones” (*El Sol*, 27 de junio de 1826). En especial el mecanismo de rotación de monitores era considerado una “imagen” del sistema republicano:

Cada monitor consagra una hora nada mas para instruccion de la clase que tiene á su cargo y despues vuelve á la suya como simple alumno. ¡Imagen asombrosa del sistema republicano, donde el ciudadano mas benemerito despues de haber consagrado un corto número de años al servicio del público, en la calidad de primer jefe de estado, o en otro puesto, vuelve á confundirse con la masa general de sus conciudadanos, sin mas

distinción que la que hayan merecido sus esfuerzos en pro del bien de la comunidad! [...] Y así como los primeros magistrados de una república usan, durante sus funciones un distintivo, que le hace conocer y respetar de los demás ciudadanos, así el monitor usará durante su hora de representación alguna medalla o dije que le dé a conocer a los demás. De este modo se acostumbra a los niños a que entreguen a otros y se despojen de un distintivo que se debe únicamente al mérito y aplicación (*El Sol*, 27 de junio de 1826).

Ante tan entusiastas comentarios sobre las virtudes del método mutuo en la formación de ciudadanos participativos, meritocráticos y responsables de sus actos, cabe preguntarse por el tipo de resistencias o críticas a un método que parecía revolucionar las estructuras educativas existentes y en particular las responsabilidades del niño en el aula.

En realidad, las críticas al método mutuo fueron más bien escasas en los primeros tiempos y sólo a partir de la década de 1840 se empezaron a hacer sentir de manera más importante. Las críticas iniciales se referían a problemas contingentes de las escuelas mismas tales como la insuficiencia de los materiales adecuados para el correcto funcionamiento del método, lo inadecuado de las aulas disponibles, la ubicación de las escuelas, o la abundancia de maestros charlatanes que decían conocer el método aunque no era así. En algunos lugares existía la aprehensión de que el sistema fuera “anti-católico” por ser de invención inglesa (aunque en ninguna escuela lancasteriana se dejó de enseñar el catecismo católico), y otros temían que se enseñara a los niños por medio de comandos militares con el fin de obligarlos luego a ser soldados.¹⁷ Sólo Andrés Bello y Simón Rodríguez criticaron el abuso de la memorización en el método (que por lo demás era común a todos los modelos educativos de la época), pero así y todo lo recomendaron o estuvieron a cargo de su implementación.¹⁸

A diferencia de otros lugares donde el método fue aplicado, en los primeros tiempos de introducción del sistema en Hispanoamérica a

17 Tanck (1999: 237-238); *El Publicista Mercantil de Montevideo*, 20 de febrero de 1824 (cit. en Sosa 1954: 165-166).

18 Véase Andrés Bello a Antonio J. de Irisarri, 11 de septiembre de 1820. En: *Revista nacional de cultura* (Caracas) (1947: 65, pp. 84-85); y Rodríguez (1845: 268-277). Andrés Bello le envió en 1822 un manual lancasteriano a su hermano Carlos para que implementara el método en la escuela que iba a abrir en Caracas, y Simón Rodríguez estuvo a cargo de la Dirección de Instrucción Pública en Bolivia en 1825, época en que por orden de Simón Bolívar el método mutuo se hizo oficial.

muy pocos le parecía reprobable que los niños ocuparan cargos de enseñanza dentro del salón de clase. Fue principalmente en décadas posteriores cuando las críticas se dirigieron contra este principio del método mutuo, si bien en los países donde su introducción estuvo asociada a proyectos de reforma liberal más radical en la década de 1820, el ataque se hizo sentir desde entonces. En el Buenos Aires del período rivadaviano y en la Gran Colombia de Santander el método mutuo se oficializó como parte de un programa general que pretendía la uniformidad, centralización y control estatal del sistema educativo y que en general fue bastante fuerte y efectivo, y estuvo acompañado de tendencias secularizadoras importantes –o al menos de cierta reducción del poder de la Iglesia en la educación–. En esos lugares la crítica al método mutuo entró dentro del paquete general de críticas a las reformas liberales, y de hecho su corta existencia estuvo determinada en buena medida por eso, mientras que en países como México el sistema tuvo una vida mucho más larga gracias a que sus patrocinadores eran de tendencias políticas diversas y no se le asoció con un proyecto partidario definido. Entre esas críticas predomina la que afirmaba que el método lancasteriano llevaría a los niños a ejercitarse en el abuso de la autoridad y a convertirse en pequeños déspotas.

La *Gaceta de Colombia* reconocía en febrero de 1827 que una crítica a las reformas educativas del vicepresidente Santander, que incluían la oficialización del método lancasteriano para las escuelas elementales con exclusión de cualquier otro, en un lapso de tiempo, era que dichas reformas estaban generando ciertas conductas inadecuadas en los alumnos. Los opositores al Plan de Estudios de 1826 afirmaban que

la petulancia é insubordinación de algunos estudiantes [...] están dando á sus padres y familia el pesar de adiestrarse en la desobediencia é irrespeto á las leyes y a sus superiores, en vez de adquirir aquellas virtudes que forman el corazon y hacen ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles (*Gaceta de Colombia*, 25 de febrero de 1827).

Aunque el artículo no precisaba si tales críticas se referían a las reformas en la educación elemental o en la superior, sin duda revelaban una aprehensión a que las nuevas ideas educativas provocaran más insubordinación que sumisión a las leyes y a la autoridad. Con todo, el autor del artículo de la *Gaceta de Colombia* intentaba tranquilizar a sus lectores con argumentos del mismo discurso liberal en que estaba

cimentado el plan. Tras indicar que las actitudes de insubordinación de los estudiantes podían deberse a “la ignorancia propia de su edad” o a “consejos de interés personal”, señalaba que, a fin de cuentas, “la firmeza de las autoridades y la severidad de la ley corregirán” esas actitudes inapropiadas de algunos (*Gaceta de Colombia*, 25 de febrero de 1827). Por otra parte, en opinión de Szuchman, en Argentina la política educativa rosista de los primeros años de la década de 1830 intentaba, aparentemente, restaurar el sentido de deferencia de los niños hacia la autoridad establecida, que se consideraba perdida durante los años de aplicación indiscriminada de políticas liberales individualistas (Szuchman 1988: 141-142).

Estas críticas sugieren el temor de que el mecanismo de difusión de autoridad dentro del aula tuviera en realidad los resultados opuestos a los que los más ardientes defensores del método le auguraban: en lugar de enseñar a los niños a ser responsables de sí mismos, conocedores y respetuosos de la ley, participativos y auto-disciplinados, tal mecanismo podía generar en ellos actitudes de prepotencia para con sus compañeros y desobediencia a la autoridad superior. Críticas hechas a casi un siglo de distancia en México (donde el método fue abolido oficialmente sólo en 1890) empleaban argumentos similares:

Los partidarios de la enseñanza mutua creyeron haber encontrado en ella un medio para propagar la fraternidad entre los hombres ¡Qué espectáculo tan mas tierno que el de los niños que se comunican los unos á los otros lo poco que saben! El Evangelio ha dicho: amaos los unos á los otros y nosotros agregamos: instruios los unos á los otros. Todo esto es muy bello pero desgraciadamente la verdad no corresponde á tan hermosos ideales. Los monitores vestidos del mando en una edad precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para con sus compañeros de escuela y hasta con los miembros de su familia. Como no entendían el espíritu de lo que tienen que enseñar, se pegaban á la letra, debilitaban en los niños todo sentimiento de independecia de carácter, exigiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba, en vez de despertar en los niños una noble emulación, solo originaba la codicia en unos, produciendo el complejo embotamiento en otros (Parrodi 1905: 33).

En la lógica positivista del cambio de siglo, los niños eran incapaces de enseñarse unos a otros. La posibilidad de que el niño ocupara cargos de autoridad dentro del salón de clase había sido completamente reemplazada por la noción de una autoridad central, y frontal encarnada en el maestro. Lo que había fallado en el método mutuo, según este

discurso era que en él faltaba “el factor más importante: la dirección de un maestro cariñoso y verdadero psicólogo” (ibídem: 33).

4. Conclusión

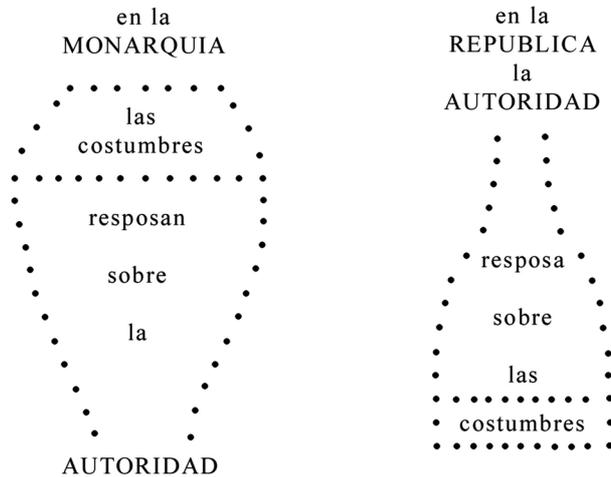
En este trabajo he argumentado que el método mutuo fue apropiado en Hispanoamérica independiente como un sistema transformador para una sociedad nueva, asociado al proyecto ciudadanizador del nuevo orden. En él, el niño y el maestro ocupaban posiciones radicalmente distintas a lo que se conocía hasta entonces, y a ellas les fueron adjudicados valores sociales y políticos propios del entusiasmo liberal de los primeros años de vida independiente. El control de los movimientos y de los pensamientos del niño en el sistema mutuo fue vinculado a la intención de lograr una influencia más directa del Estado sobre el individuo y alejarlo de la influencia de la familia, mientras que la movilidad del niño fue entendida por muchos como una forma de educarlo en la democracia participativa, meritatoria y anticorporativa del nuevo orden republicano, para de esa manera construir los principios de la legitimidad de la recientemente creada autoridad política.

Pero el método mutuo no constituía únicamente un mecanismo de formación de ciudadanos. Como he sugerido a lo largo de mi análisis, el método mismo era percibido y descrito como una representación del orden político que se aspiraba construir. De ahí que el tema de la autoridad en el aula lancasteriana resultara tan importante. Y ¿dónde residía a fin de cuentas la autoridad en el método mutuo? Como hemos visto, el principio de difusión de autoridad entre los distintos monitores y ayudantes y la noción de que los alumnos podían hacerse responsables por sí mismos sin necesidad de castigos físicos directos implicaba una necesaria reducción de la autoridad del maestro. Esto fue interpretado por alguno de los más optimistas defensores del método como una forma de reducir el “servilismo” (de raigambre colonial) en la sociedad, al minar la noción de una autoridad suprema (léase rey de España) a la que se le debía obedecer ciegamente. Sin embargo, tampoco se puede decir que los niños “enseñantes” tuvieran una autoridad efectiva en el salón de clases, puesto que todas sus funciones se encontraban prescritas de antemano y no estaban autorizados a utilizar su criterio en los procesos de enseñanza, inspección y control del orden que se les asignaban.

En realidad, la autoridad residía en el sistema mutuo mismo, en sus mecanismos controladores y disciplinarios de todos los participantes en el proceso de enseñanza, en su capacidad para producir conductas y subjetividades. Ahora bien, esta noción indudablemente foucaultiana de la autoridad estuvo en Hispanoamérica explícitamente asociada a una revolución fundamental en la noción de autoridad política, una revolución iniciada en los últimos años del imperio español pero que cobró gran ímpetu después de la independencia y cuyo proceso de asimilación tomó todo el siglo XIX. Esta revolución, sin la cual es imposible explicar el entusiasmo con que fue apropiado el método mutuo, aparece magistralmente visualizada en la representación que de ella elaboró el mismo educador –y tipógrafo– Simón Rodríguez (fig. 4).

Basado en los principios clásicos de Montesquieu, Simón Rodríguez elabora una representación de la autoridad en un sistema monárquico en forma de un cono de piloncillo (pan de remolacha), que es casi una pirámide invertida, mientras que la autoridad en un sistema republicano la hace con forma de botella de cuello angosto y base ancha. Lo que está en juego en estas representaciones es una noción de estabilidad –“ni los niños pretenden que un pan de azúcar se mantenga de punta sin mantenerlo con las manos”– y el elemento que garantiza tal estabilidad lo constituyen “las costumbres”.

Si aceptamos que el método lancasteriano llegó a Hispanoamérica en un momento en que con gran ahínco se perseguía la “reforma de las costumbres” de la sociedad, no es difícil entender por qué la estructura piramidal de difusión y delegación de la autoridad resultaba tan atractiva para los líderes políticos y los formadores de opinión de la época. En una monarquía, un rey –como un maestro tradicional– consigue sólo por la fuerza física que sus vasallos o sus alumnos– le obedezcan; en una república –como en un aula lancasteriana– la fuerza de la autoridad es puramente moral –interna, implícita– y se fundamenta en las costumbres. El sistema republicano –o el lancasteriano– disminuye la concentración de autoridad y a la vez produce las conductas necesarias para que se creen las costumbres adecuadas que mantengan el orden, y la movilidad de las capas inferiores aparece como el mecanismo fundamental de producción de esas conductas.



ni los niños pretenden
que un pan de azúcar
se mantenga de punta
sin sostenerlo con las manos

Sólo por la fuerza física
consigue un Rey
que
sus vasallos le obedezcan

La fuerza
de la autoridad Republicana
es
puramente MORAL

Fig. 4: Representación esquemática de “la diferencia que más distingue a la Monarquía de la República y que debe tomarse por característica” (Rodríguez [1849] 1990b: 283).

Pero en todo esto hay una tensión latente fundamental: ¿cómo lograr que se mantenga el orden y el respeto a la ley y a la autoridad recientemente constituida en un sistema de funciones rotativo y en el que todos tienen, teóricamente, participación en roles de gobierno? Esa tensión, intrínseca al fenómeno global de la modernidad, marcó el desarrollo de las instituciones hispanoamericanas a lo largo del siglo XIX, y constituye parte de la explicación del desarrollo de la escuela lancasteriana en la región. El temor a que los niños enseñantes en el método mutuo abusaran de su autoridad y se convirtieran en “peque-

ños déspotas” fue una de las primeras señales de esa tensión. De ahí que, tras el período de entusiasta acogida del método por su capacidad social transformadora, los líderes políticos y educadores habrían de volcarse a modelos educativos que reforzaran una noción de autoridad vertical y centralizada en el maestro. En el progresivamente dominante método frontal o simultáneo, el niño sería considerado incapaz de ocupar cargos de enseñanza y el maestro recuperaría su posición central.¹⁹ El reforzamiento de la figura del maestro representaría así el esfuerzo del Estado por consolidar su autoridad y, desde esa posición, proceder a la reforma de las costumbres. Así y no al revés, como esparanzadoramente había prometido alguna vez el método lancasteriano.

Bibliografía

- Aisenstein, Angela (2003): “La educación del cuerpo infantil en la escuela urbana poscolonial: el caso de la ciudad de Buenos Aires. 1817-1828”. En: *Lecturas: educación física y deportes. Revista virtual*. En: <<http://www.efdeportes.com/efd15/colonia.htm>> (Septiembre 2003).
- Alamán, Lucas (1822): “Instrucción para el establecimiento de escuelas, según los principios de la enseñanza mutua, presentada a la Excma. Diputación Provincial de México”. En: *La Sabatina Universal*, 28 de septiembre, 5 y 12 de octubre 1822.
- Báez Osorio, Myriam (1993): “La escuela lancasteriana en Colombia”. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, 155, pp. 381-397.
- Bell, Andrew (1805): *An Experiment on Education, Made at the Male Asylum at Egmores, Near Madras. Suggesting a System by which a School or Family May Teach itself under the Superintendence of the Master or Parent*. London: Cadell and Davies.
- Caruso, Marcelo (2005): “Locating Educational Authority: Teaching Monitors, Educational Meanings and the Import of Pedagogical Models. Spain and the German States in the 19th Century”. En: Phillips, David/Ochs, Kimberley (eds.): *Historical Studies on Educational Borrowing*. Oxford: Oxford University Press (en prensa).
- Chousal, Luis Octaviano (1825): *Prospecto ó sucinta idea de los estatutos y sistema de la enseñanza mutua que con arreglo a nuestras costumbres, religion y gobierno siguen los alumnos de ambos sexos del establecimiento de educación del*

19 Incluso en México el método, que permaneció vigente hasta fines del siglo XIX, fue transformando el rol concedido a los alumnos dentro del aula. Desde la década de 1850 los reglamentos de las escuelas lancasterianas asentaban que su método sería el “mutuo y simultáneo”, y se recomendaba que los monitores siguieran cumpliendo funciones de inspección y supervisión, pero no propiamente de enseñanza.

- ciudadano Luis Octaviano Chousal, en la capital de la Federación. México D.F.: Imp. a cargo de Martín Rivera.
- Codorniu y Ferreras, Manuel (1823): *Discurso inaugural que en la abertura de las escuelas mutuas de la Filantropía, establecidas por la Compañía Lancasteriana de México en el que fue convento de extinguidos betlehemitas, dijo el ciudadano Manuel Codorniu y Ferreras, presidente actual y socio fundador de la misma, en el día 16 de noviembre de 1823, tercero de la independencia y segundo de la libertad*. México D.F.: Imp. a cargo de Martín Rivera.
- Compañía Lancasteriana (1854): *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la República Mexicana*. México: Ignacio Cumplido. [Reimp. facsim. de *Sistema de enseñanza mutua* (1824). México D.F.: Martín Rivera].
- Dussel, Inés/Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Heras, Rafael (1984): *Sumario sobre la escuela caraqueña de Joseph Lancaster (1824-1827)*. Caracas: Arte.
- Foucault, Michel (2003): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI.
- García Cubas, Antonio (1905): *El libro de mis recuerdos. Narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual orden social*. México D.F.: Porrúa [Ed. facsim., 1986].
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990): *Historia de la educación en la época colonial: los criollos y la vida urbana*. México D.F.: El Colegio de México.
- González Millán, Andres (1820): *Educación pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado. Dedicado al Excmo. Ayuntamiento Constitucional de esta N.C. de Méjico, por A.G.M., profesor de primera educación para todos los domimios de S.M.C. y director de la escuela lancasteriana ó enseñanza mutua*. México D.F.: Mariano Ontiveros.
- Hamilton, David (1989): *Towards a History of Schooling*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- Hogan, David (1989): "The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System". En: *History of Education Quarterly*, 29, pp. 381-417.
- Laborde, Alexandre Louis Joseph de (1816): *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux Méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*. Paris: Chez L. Colas, Imprimeur-Librairie de la Société.
- Lancaster, Joseph (1816): *Manual of the System of Teaching Reading, Writing, Arithmetic, and Needle-Work in the Elementary Schools of the British and Foreign School Society*. London: British and Foreign School Society.
- (1821): *The Lancasterian System of Education, with Improvements*. Baltimore: Ogden Niles.
- López, Claudia/Narodowsky, Mariano (1999): "El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX". En: Camara Bastos, Maria Helena/Mendes de Raria Filho, Luciano (eds.): *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Paso Fundo: Universidade de Paso Fundo, pp. 45-72.

- Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños* (1826). Bogotá: S. Fox.
- Manual para el método de enseñar la costura en las escuelas lancasterianas de niñas de la República del Perú, adoptado del que se usa en las escuelas elementales de Inglaterra* (1827). Lima: Imprenta de la Instrucción Primaria por Juan Ross.
- Narodowski, Mariano (1995): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Santillana.
- Ortiz, Lorenzo (1696): *El Maestro de escribir, la theorica, y la practica para aprender y para enseñar este utilissimo arte*. Venecia: s.e.
- Parada, Alejandro (1998): *El mundo del libro y de la lectura durante la época de Rivadavia: una aproximación a través de los avisos de La Gaceta Mercantil (1823-1828)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Parrodi, Lucía (1905): *Metodología General*. [Apuntes de clase de la Escuela Nacional de Maestros]. México D.F..
- Petrat, Gerhardt (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850*. München: Ehrenwirth.
- Prieto, Guillermo (1992): *Memorias de mis tiempos*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [1ª ed. 1906].
- Querrien, Anne (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rodríguez, Simón ([1845] 1990a): “Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga”. En: Rodríguez Ortiz, O. (ed.): *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, pp. 260-277.
- ([1849] 1990b): “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana”. En: Rodríguez Ortiz, O. (ed.): *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, pp. 278-306.
- Roldán Vera, Eugenia (1999): “The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico”. En: *Paedagogica Historica*, 35, pp. 297-331.
- (2001): “Reading in Questions and Answers: The Catechism as an Educational Genre in Early Independent Spanish America”. En: *Book History*, 4, pp. 17-48.
- (2005a): “Order in the Classroom: Notes on the Appropriation of the Monitorial School System in Latin America”. En: *Paedagogica Historica* (en prensa).
- (2005b): “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente”. En: Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (eds.): *Internacionalización: semántica y sistemas educativos en perspectiva comparada*. Barcelona: Pomares (en prensa).
- Sociedad de Beneficencia de la capital: su origen y desenvolvimiento, 1823-1923. Parte general* (1923), vol. 1. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Asilo de Huérfanos.
- Sosa, Jesualdo (1954): *La escuela lancasteriana: Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825)*. Montevideo: Revista Histórica.

- Szuchman, Mark D. (1988): *Order, Family, and Community in Buenos Aires, 1810-1860*. Stanford: Stanford University Press.
- Tanck, Dorothy (1999): *La educación ilustrada (1786-1836): Educación primaria en la ciudad de México*. México D.F.: El Colegio de México.
- Zavala, Lorenzo de (1827): *Exposición documentada de la instalación y estado actual del colegio y escuelas lancasterianas del instituto literario del estado libre y soberano de México, en San Agustín de las Cuevas*. San Agustín de las Cuevas: Imprenta del Gobierno del Estado libre de México, á cargo del ciudadano Juan Matute y Gonzalez.