

El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial

Marcelo Caruso*
Eugenia Roldán Vera**

Resumen:

El artículo analiza las diferentes trayectorias del sistema de educación en mutua en tres ciudades hispanoamericanas coloniales. Ante la aceptación generalizada de este método de enseñanza elemental en las elites hispanoamericanas, se plantea la pregunta acerca de los posibles factores que favorecieron su implementación y consolidación variables en las ciudades de México, Buenos Aires y Caracas. A partir de un análisis con elementos prosopográficos sobre la Compañía Lancasteriana de la ciudad de México, la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires, la Sociedad de Damas de Beneficencia de la misma ciudad y el grupo de apoyo a la llegada de Joseph Lancaster mismo en Caracas, se presenta el grado de cohesión institucional y de vinculación política de estas iniciativas típicas de la nueva sociabilidad asociacionista como un factor de considerable peso en la producción del cambio educativo postcolonial en un contexto de suma debilidad de la iniciativa puramente estatal.

Palabras clave:

análisis de redes, enseñanza mutua, método Lancaster, Hispanoamérica, sociedad civil.

*. (Universidad Humboldt, Berlín/Alemania), catedrático de historia de la educación. Dr. Phil. de la Universidad de Munich y doctorado de estado de la Universidad Humboldt, becario de la Comunidad Científica de Investigación Alemana (DFG). Editor del *Anuario Alemán de Historia de la Educación* y miembro de la redacción de la revista *Pedagogica Historica*.

** (DIE/CINVESTAV, México), investigadora principal. PhD del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge, Becarias de las Fundaciones Rockefeller y Alexander-von-Humboldt, post-doctorado en la Universidad Humboldt (Berlín/Alemania) e investigadora en el Programa Académico de “Representaciones de órdenes sociales en situaciones de cambio”.

The impact of the new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America

Marcelo Caruso
Eugenia Roldán Vera

Abstract:

The contribution analyses the different reception of the monitorial or Lancasterian system of education in three Hispanic American cities in the postcolonial period. In view of the generalized acceptance of this system of schooling among the Hispanic American elites, the questions about the factors promoting its varying implementation and spread arises. The article focuses on the local processes related to the reception of this method in three cities: Mexico, Buenos Aires, and Caracas. Working on prosopography data about the membership of the Lancasterian societies in Mexico, and Buenos Aires, of the more informal group of supporters in Caracas, and the Charity Ladies' Society in Buenos Aires, the article propose to explain the different paths and acceptance as related to the degree of institutional cohesion of these groups and their varying rapports to the political sphere. On the whole, the significant role of voluntary associations in the field of school policy in post-colonial Hispanic America was closely related to the weakness of the state initiative.

Keywords:

network analysis; monitorial system of education; Hispanic America; civil society.

La historiografía del período post-independentista en América Latina se ha renovado notablemente en las últimas décadas gracias a los impulsos de una nueva historia de lo político y de la política (Morelli, 2007). A pesar del fuerte legado colonial, de la indecisión de las elites de las jóvenes repúblicas, de su miedo y su desprecio frente a los grupos populares y de los procesos traumáticos de conexión al mercado mundial, el campo de la política moderna aparece como la innovación de mayor impronta y de consecuencias no inmediatamente controlables en las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. La política moderna no sólo significó una nueva forma de producción de conflictos y consensos al interior de las elites, sino que también las comunidades de indios, los sectores populares urbanos, los pardos y mestizos articularon nuevas reivindicaciones en lenguajes novedosos tomando la promesa republicana, en muchos casos, al pie de la letra (Sanders, 2004; Guardino, 2005). En suma, la aparición de la política moderna en las repúblicas hispanoamericanas es vista actualmente como una verdadera invención de potenciales de ruptura mas allá de los sistemas de exclusión política, del fraude electoral endémico y de la diferente capacidad de articulación de posiciones por parte de los diversos actores sociales.

Entre las profundas modificaciones de las décadas posteriores a 1810, la expansión de una esfera pública compuesta por organizaciones civiles constituye un proceso específico donde se muestran tanto los potenciales de la política moderna como sus limitaciones frente a las estructuras de lo social y de la cultura política heredada (Uribe-Uran, 2000). Sin duda, la organización de individuos en sociedades civiles es un fenómeno particularmente cercano a las elites, mientras que en los sectores populares se reprodujeron formas tradicionales de organización colectiva como las comunidades y las cofradías muy vinculadas al mundo de las prácticas religiosas, aunque ahora actuando en un marco diferenciado (Chamosa, 2003). Acerca del impacto de esta nueva sociabilidad asociativa hasta la mitad de siglo, la nueva historiografía oscila entre una mirada optimista vinculada a la novedad de este fenómeno y una mirada pesimista vinculada a su dependencia estatal, a su faccionalismo cultural y a su ineficacia para la producción de reformas sociales

(Aguilar Rivera y Rojas, 2002; Molina, 2009). En el presente artículo intentaremos precisar la discusión sobre estas cuestiones a partir de una comparación de estudios de caso de iniciativas y organizaciones “civiles” en tanto agentes de transformación en la región.

Para ello, nos centraremos en iniciativas y asociaciones civiles estrechamente vinculadas al cambio educativo en tres ciudades de gran significación durante los procesos de emancipación. Estudiaremos la composición y la historia de la *Compañía Lancasteriana* de la ciudad de México, de la *Sociedad Lancasteriana* y de la *Sociedad de Damas de Beneficencia* de la ciudad de Buenos Aires y de la iniciativa de apoyo al método lancasteriano en la ciudad de Caracas para establecer las condiciones de éxito o de fracaso de estas organizaciones. Todas estas iniciativas tuvieron una vinculación fundacional o al menos privilegiada con la existencia y circulación del modelo de la enseñanza mutua en la región. Por ello, en una primera sección presentaremos el panorama general de la circulación y llegada de este modelo de sistematización de la enseñanza elemental, visto por entonces como el *non plus ultra* de modernidad educativa. Luego, nos centraremos en la composición de los grupos que en general apoyaron la llegada de este modelo a la región y particularmente en las organizaciones e iniciativas mencionadas. En una tercera sección veremos la diversidad de su respectivo desarrollo. En las conclusiones discutiremos el mecanismo de su efectividad específica en vinculación con su propósito de impulsar cambios educativos en una realidad en la que la debilidad de las nuevas repúblicas les otorgaba un protagonismo inusitado.

1. Un faro del futuro: La enseñanza mutua en Hispanoamérica y el movimiento asociativo

La enseñanza mutua constituyó el mayor movimiento de renovación educativa a nivel de la formación elemental en el primer tercio del siglo XIX (Kaestle, 1973). La historia de este sistema de enseñanza se halla inextricablemente asociada a la expansión transcontinental británica y a la

emergencia de un “mundo atlántico revolucionario” que actualizaba viejas conexiones en forma de redes de emancipación política y de cambio cultural (Calderón y Thibaud, 2006). El modelo de enseñanza mutua, cuya idea general era la escolarización de grandes grupos de alumnos bajo un solo maestro gracias a la colaboración sistemática de los alumnos más avanzados y a la estricta codificación de rutinas, ejercitaciones y movimientos (Lancaster, 1803), representaba un modelo de racionalización del mundo escolar que obtuvo el favor inicial tanto de las viejas elites ilustradas hispanoamericanas y de los liberales más exaltados interesados en la rápida expansión de la cobertura escolar como de los utilitaristas concentrados en el cambio de las disposiciones culturales de las nuevas repúblicas. Prácticamente toda la elite revolucionaria vinculada a las independencias de la región se interesó por este sistema de enseñanza y apoyó la introducción del nuevo sistema en sus países de procedencia (Ortuño Martínez, 1999; Roldán Vera; Schupp, 2005); algunos de sus representantes conocieron personalmente a Joseph Lancaster (1778-1838), su inventor más renombrado entre las fuerzas liberales. Como efecto de este interés consistente de personalidades destacadas de la nueva realidad política, el sistema de enseñanza mutua fue introducido con variable éxito en la región entre 1815 y 1830 (Caruso, 2010a; Roldán Vera, 2010).

Los factores vinculados al interés inusitado por el nuevo sistema son evidentes. Por un lado, la penuria financiera de los nuevos Estados y el liberalismo propio de esta generación veía en la posibilidad de pagar el salario de un solo docente educando a una multitud de niños una posibilidad prometedora de reforma escolar a costos bajos. La amplia aceptación de variedades de este sistema no sólo en las admiradas Inglaterra y Francia sino también en el resto de Europa después de 1815 daba a esta propuesta de escolarización el aura de una técnica insoslayable en el mundo de la educación elemental (Gagliardi; Luy, 1988; Hopman, 1990; Jacquet Francillon, 1995; Gumb, 2005; Ascenzi; Fattori, 2006; Ressler, 2010). En suma, el cambio educativo a nivel de la escolarización masiva vinculado a la nueva situación política parecía expresarse de forma más consistente en el sistema de enseñanza mutua, más allá de voces críticas aisladas como la de Simón Rodríguez (1769-1854) (Weinberg, 1997).

Frente a esta aceptación general del nuevo sistema de enseñanza en prácticamente toda la región, un aspecto que diferenció las historias educativas de las nuevas repúblicas fue la diferente consistencia de la estrategia innovadora de la educación elemental. Una primera posibilidad para explicar los desarrollos divergentes del sistema mutuo en las jóvenes repúblicas remite a la existencia de un marco constitucional en el cual la asociación entre derechos electorales y el estatuto de alfabetizado otorgaba a sistemas de enseñanza como el mutuo un carácter altamente político (Caruso, 2010b). Sobre la mayor o menor tendencia a una política escolar expansiva en función de este marco constitucional o electoral regulatorio no tenemos investigaciones específicas. Un factor adicional que puede formularse junto a la variable situación financiera de las repúblicas y municipalidades es el de la existencia de actores extra-estatales en la difusión y consolidación de escuelas mutuas en sus respectivas localidades. En efecto, en América Latina se establecieron al menos 17 asociaciones civiles de variado grado de autonomía con respecto al poder estatal que no sólo proclamaban su fomento de la educación en general, sino que particularmente se decantaban por el sistema de enseñanza mutua como fórmula crucial de la renovación educativa que se proyectaba (Jesualdo, 1954; Caruso, 2010a).

El hecho de que se constituyeran organizaciones sociales para la promoción del modelo de enseñanza mutua estaba fuertemente vinculado con las transformaciones políticas del momento, marcadas por la transición del Antiguo Régimen de corte colonial al orden republicano, algo común a todos los nuevos estados hispanoamericanos. Como formas de sociabilidad moderna, las sociedades promotoras de la enseñanza mutua eran un elemento novedoso del paisaje civil y político (Zambrano, 1990). En los casi tres siglos de vida colonial, las hermandades, cofradías y gremios, vinculados a la imagen corporativa de la sociedad tradicional y marcados por el ritualismo católico, habían sido las formas características de organización social. Tanto la membresía como la dinámica de funcionamiento de los mismos se basaban en criterios tradicionales, de pertenencia corporativa o étnica, o en la piedad barroca. Por ello, una especificidad de la emergencia de la esfera pública y de la organización de la civilidad en la región la constituyó la limitada existencia (en algunos reinos más

limitada aún que en otros) de una “publicidad literaria” muy propia del siglo XVIII europeo, que encontramos incluso en España. Este desarrollo señala al carácter importado o al menos exógeno de la crisis del principio monárquico que desembocó en las independencias (Guerra; Lempérière, 1998, p. 16). Diferenciaciones típicamente modernas como las de la esfera privada y la pública o de la esfera estatal y religiosa recién emergen en los años inmediatamente posteriores a las independencias, lo que enfatiza el carácter novedoso y aún rupturista de las asociaciones voluntarias. En este sentido, estas organizaciones no sólo contribuyeron a la realización de sus propios objetivos específicos sino que también constituyeron espacios de difusión y consolidación de prácticas sociales y políticas que pueden denominarse ‘modernas’ (Sábato, 2001, p. 33).

Más allá de estas transformaciones cruciales, intentaremos mostrar que estas sociedades tuvieron básicamente una función fundamental para el diverso ritmo y la consistencia diferenciada de la renovación educativa en las décadas posteriores a la independencia. Frente a una experiencia inicial similar y relativamente equivalente en cuanto a la circulación de noticias, la receptividad de las elites y el apoyo político conferido al nuevo sistema de enseñanza en casi toda Hispanoamérica (Amunátegui Soler, 1895; López; Narodowski, 1999), planteamos como hipótesis que un factor de diferenciación de las trayectorias educativas postcoloniales tuvo que ver con la consolidación variable de asociaciones civiles vinculadas al fomento de la educación elemental. En estas asociaciones se dieron las condiciones de recursividad comunicativa que excedieron el mero entusiasmo por la novedad, dando paso a procesos de institucionalización más consecuentes en el campo de la reforma de la educación elemental.

2. Iniciativas sociales por la escuela mutua: isomorfismo de la membresía fundacional

Un verdadero efecto de contagio se apoderó de las elites latinoamericanas cuando observaban el contraste ostensible entre las promesas de la enseñanza mutua y las tristes realidades locales en el campo de

la alfabetización elemental y de la educación popular. Como es sabido, “este contagio” indica la existencia de un contacto; por ello, el análisis de redes, que no es otra cosa que el análisis de la conectividad de individuos y grupos, es una herramienta que puede ayudar a comprender estos procesos. Si bien la omnipresencia de la metáfora de la red en los lenguajes contemporáneos debe producir la sospecha de estar frente a un proceso de ideologización de una forma de ver lo social y lo político, el análisis de redes ofrece herramientas para abarcar el efecto de la transmisión y de la conectividad (Rogers, 2003; Steiner-Khamsi, 2006). Si en el apartado anterior hemos señalado el rol de las conexiones en el proceso de difusión de la novedad de la enseñanza mutua, en este apartado nos centraremos en el hecho de que el paciente trabajo del cambio educativo no sólo necesita conocer las novedades, sino también generar rutinas y comunicaciones recurrentes. En suma, se trata de determinar la capacidad estructurante de la novedad, lo que haremos a través de una mirada hacia la composición de los lazos locales expresados en iniciativas y sociedades civiles.

En la selección de México, Buenos Aires y Caracas confluyeron tres criterios y la búsqueda de una máxima variación de situaciones al interior de las repúblicas hispanoamericanas, amén de la disponibilidad de fuentes e información. Por un lado se trata de ciudades sumamente desiguales con respecto a su riqueza. Mientras el lujo barroco había marcado la historia colonial de México (Brading, 1993), las elites de Buenos Aires gozaban de una modesta pero pujante posición recientemente adquirida al calor de las reformas borbónicas (Socolow, 1991) y la riqueza de Caracas era aún más endeble (Mckinley, 1985). En cuanto a su posición en las estructuras coloniales en crisis, México había sido la capital americana por excelencia, capital del primer virreinato y, sin duda, la ciudad con mayor sintonía sociocultural con la metrópoli, mientras que Buenos Aires era la capital de un virreinato nuevo y lejano y Caracas era la sede de una capitania al interior de un virreinato mayor con sede del poder en la lejana Bogotá. Por último, la diferenciada distribución geográfica de las tres ciudades implicaba su conexión a diversas redes internacionales y transcontinentales.

2.1 El perfil de la Sociedad Lancasteriana de la ciudad de Buenos Aires

Las Provincias Unidas del Río de la Plata fueron uno de los primeros países donde se introdujo la enseñanza mutua. Si bien se ha establecido la idea de que una escuela organizada según este modelo funcionaba en Uruguay hacia 1815 (Jesualdo, 1954, p. 45-48), una mirada atenta a los pocos testimonios sobre la misma muestra que éstos carecen completamente de referencias al movimiento internacional de la escuela mutua y, a la vez, muestran similitudes con el modelo español de San Ildefonso que circulaba en el mundo hispano desde finales del siglo XVIII y que se caracterizaba también por el uso de niños como ayudantes de la enseñanza (Caruso, 2010c). Pero incluso atendiendo a esta relativización, puede constatar que con la llegada del misionero James Thomson a Buenos Aires, un enviado de la *British and Foreign Bible Society* que también tenía fuertes y concretos vínculos con la *British and Foreign School Society* en octubre de 1818 (Thomson, 1827, p. 1), se produce un rápido proceso de aceptación de este modelo escolar entre las elites locales. La primera escuela mutua de la ciudad fue fundada por el mismo Thomson en 1819 y en 1821 las autoridades decidieron la reforma de las ocho escuelas públicas de niños de la ciudad según el sistema inglés. La aceptación del modelo incluyó también la aceptación de su agente, ya que Thomson fue designado por el cabildo local como Director de Escuelas en 1820 (Zuretti, 1984, p. 326-333).

Esta decisión del Cabildo, una institución municipal de sesgo colonial y que ofrecía formas de participación directa a los vecinos reconocidos a través de asambleas, fue una de las últimas de este cuerpo. Tanto el Cabildo de la ciudad de Buenos Aires como el de la ciudad de Luján – los dos únicos existentes en el territorio de la Provincia de Buenos Aires – fueron disueltos por el gobernador Martín Rodríguez en 1821. Todas sus competencias fueron traspasadas al gobierno provincial y se introdujeron mecanismos electorales representativos en un intento de acotar la política tumultuaria dominante desde 1810 y como forma de mediatizar las formas de participación (Ternavasio, 2002).

En el gobierno educativo, la disolución de los Cabildos fue compensada por la fundación de la universidad en 1821, la cual, siguiendo un modelo de inspiración francesa, estaba a cargo de la administración e inspección de la totalidad del conglomerado de instituciones educativas públicas (Gutiérrez, 1998). Las escuelas elementales, por entonces aún denominadas “de primeras letras”, permanecieron bajo la órbita administrativa de la universidad hasta 1828. Al mismo tiempo, el decreto del 8 de febrero de 1822, escrito por el entonces ministro del Interior, el célebre Bernardino Rivadavia (1780-1845), declaraba el método “lancasteriano” o mutuo como obligatorio para todas las escuelas públicas y privadas de la provincia (Arreglo de la Universidad de Buenos Aires, 1822, p. 59-61; Levene, 1918).

Estas decididas intervenciones centralizadoras por parte de la gobernación de la Provincia de Buenos Aires significaron un desplazamiento de las relaciones entre sociedad civil y educación pública. Desde 1816 habían existido, por orden del Cabildo, juntas protectoras de escuelas compuestas por funcionarios locales y vecinos destacados quienes ejercían funciones de supervisión y de organización de las magras finanzas (Szuchman, 1994). Pero la participación civil en este campo fue recalibrada en el marco de la creciente intervención estatal de la década de 1820 ya que las asociaciones civiles se convirtieron en un apoyo directo del estado central. Ya en diciembre de 1820, se formó una sociedad escolar para el apoyo de las escuelas mutuas de niños, que parece haber fracasado (Zuretti, 1984, p. 345). En 1823, en cambio, se produce un doble proceso al interior del movimiento asociacionista. Por un lado, se vuelve a instalar la sociedad escolar bajo el nombre de Sociedad Lancasteriana, la cual no sólo se propuso organizar el apoyo financiero e intelectual de las nuevas escuelas, sino también fundar y mantener una escuela normal para formar a los maestros en el nuevo sistema. Por otro lado, el gobierno instaló una Sociedad de Damas de Beneficencia que no únicamente se encargaría de varias tareas caritativas en el marco del proceso de secularización de bienes eclesiásticos, sino que explícitamente se atribuiría la conducción de la educación femenina de la ciudad y de la Provincia de Buenos Aires (Newland, 1992, p. 69-72).

Si bien, como veremos en el próximo apartado, la acción de la Sociedad de Damas de Beneficencia fue crucial y perduró en el tiempo, nos centraremos en nuestro análisis en la composición de la membresía fundacional de la Sociedad Lancasteriana, para poder compararla con las iniciativas de Caracas y México en tanto lugares de organización básicamente masculinos y, por ello, más inmediatamente vinculados a la esfera política en la mentalidad de la época. La lista de suscriptores a esta sociedad incluía en 1823 166 nombres (Sociedad Lancasteriana, 1823), de los cuales hemos identificado y caracterizado a 52 (31%). Para comenzar, al menos diez extranjeros eran miembros de esta asociación, siendo 6 de ellos ingleses, en su mayoría comerciantes. Un alemán, un francés, un brasileño y un español – este último llegado a la ciudad en 1815 y, muy probablemente, un exiliado liberal de la primera restauración absolutista española de 1814 – completaban esta lista, amén de al menos tres nombres de ciudadanos de otras provincias.

En cuanto al perfil social, puede verse una combinación del poder económico con las elites políticas e intelectuales de la época. La burguesía comercial de la ciudad era una fuerza de primera importancia. Al menos seis latifundistas, tres propietarios de saladeros de carne y un empresario minero se encontraban en las listas, amén de que los seis comerciantes eran todos acomodados. Entre las elites intelectuales, encontramos a cinco médicos – tres de ellos miembros de la Academia de Medicina –, nueve (!) redactores de siete papeles periódicos diferentes, dos miembros de la Sociedad por el Buen Gusto en el Teatro y de la Sociedad Literaria. Dentro de las nuevas elites políticas provenientes de las carreras abiertas por la revolución de la independencia se encontraban cinco militares.

Justamente la amplia representación de las elites políticas del momento es un dato clave para la posterior evolución de esta sociedad. En primer lugar, al menos siete suscriptores habían representado a las Provincias Unidas del Río de la Plata o a la Provincia de Buenos Aires en el exterior: cuatro en Inglaterra, dos en los Estados Unidos – incluyendo la ciudad de Baltimore, un puerto de fuerte fermento liberal para los hispanoamericanos – uno en Uruguay y un último en Brasil. Este fuerte grupo con experiencias clave en el extranjero explica en parte la receptividad

sin condicionantes que existía frente al modelo de enseñanza mutua. La lista incluye también al menos nueve diputados al parlamento nacional entre 1824 y 1827 y cinco diputados de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, lo cual muestra el peso específico del entonces dominante Partido del Orden bajo la égida de Rivadavia, una fuerza de cuño liberal y con fuerte sesgo utilitarista. El perfil político de esta membresía, empero, no era homogéneo. La única mujer de la lista, Flora Azcuénaga de Santa Coloma, había sido, una “realista”, esto es, contraria al movimiento de la independencia. Además, se encuentran tanto representantes de los futuros partidos unitario y federal, aunque los primeros, más cercanos al liberalismo utilitarista, predominan.

En suma, la lista de suscriptores no sólo reúne al poder político, sino también a varios representantes del poder económico. Esta membresía fundacional con fuertes conexiones en el extranjero, incluía un muestreo significativo de las elites locales, incluyendo el nombre de algunos miembros de la Iglesia católica. Un concepto ampliamente aceptado entre las elites como la enseñanza mutua parecía encontrar en este influyente círculo un brazo protector.

2.2 Rasgos de la iniciativa lancasteriana en Caracas

En el caso de Caracas, los eventos que desembocaron en iniciativas civiles para favorecer la enseñanza mutua están marcados por anécdotas personales. Caracas, el lugar de nacimiento de Simón Bolívar, se convirtió en una de las cabeceras de la República de la Gran Colombia, que incluía los actuales territorios de Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, entre 1819 y 1830 con capital en la ciudad de Bogotá. La entrada del modelo de enseñanza mutua en Gran Colombia había sido por la puerta grande. Ya en las discusiones de la constitución de Gran Colombia en Cúcuta, las preferencias por la enseñanza mutua habían sido evidentes y el mismo Bolívar, que había conocido a Lancaster personalmente en Londres, albergaba planes de importar maestros formados en el método a su ciudad natal. El marco institucional favorecía al método: la asamblea constitucional había aprobado la fundación de tres Escuelas Normales

de enseñanza mutua en Bogotá, Caracas y Quito en 1821. Además, la ley de escuelas elementales del 6 de agosto de 1821 establecía que el método de enseñanza sería unificado para todas las escuelas de ambos sexos (Zuluaga Garcés, 1984, p. 22). En 1822 se precisó el mecanismo por el cual las provincias deberían enviar maestros a aprender el nuevo método a las ciudades de cabecera (Báez Osorio, 1993, p. 384). En el famoso plan de estudios de 1826, finalmente, se ponía como fecha límite la navidad de 1827 para la formación de al menos una escuela mutua en cada distrito (Caruso, 2007, p. 282).

Si bien el marco regulativo no dejaba márgenes para la interpretación, la Escuela Normal de Caracas nunca se fundó. No sólo era Caracas una ciudad de rentas menguadas, sino que el terremoto de 1812 y la despiadada guerra de la independencia hasta 1819 habían conducido a una situación de extrema necesidad en las arcas públicas que se sintió particularmente en el campo educativo (Peñalver Gómez, 1979, p. 99-112). Recién en 1822 fue presentado al ayuntamiento de Caracas un proyecto de regulación de la única escuela pública de la ciudad que incluía la conversión de la misma al sistema de enseñanza mutua (Yépez Castillo, 1985, p. 139-140). Un año después, el Cabildo llamó a concurso a la plaza de maestro de la escuela poniendo como requisito la enseñanza según el “método de Bell y Lancaster”. El maestro que obtuvo la plaza era nada menos que Carlos Bello – el hermano de Andrés Bello, uno de los más influyentes intelectuales hispanoamericanos de la primera mitad del siglo XIX – quien asumió sus funciones en julio de 1823 bajo la vigilancia de una Junta Protectora designada por el Cabildo (Yépez Castillo, 1985, p. 144). La composición de esta Junta, que si bien actuaba en nombre de un poder público, tenía aún el carácter de reunión voluntaria de ciudadanos interesados, mostraba ya el amplio favoritismo por la enseñanza mutua en las elites caraqueñas y, en particular, de aquellos sectores activos en el nuevo mundo del asociacionismo civil. Por ejemplo, el Dr. Felipe Paúl era el hermano de un jacobino muy conocido y fallecido tempranamente en las guerras de independencia. El Dr. Paúl había sido también diputado por las provincias venezolanas en las Cortes españolas de 1820-1821. Más tarde sería miembro fundador de la Sociedad Económica de Amigos del

País local, una organización para el fomento de la economía, la técnica, la educación y el aprendizaje profesional. Domingo Navas Espíndola, por su parte, también sería miembro fundador de la Sociedad Económica y era editor. José María Pelgrón, un educador nombrado algo más tarde en esta junta, era uno de los más activos organizadores de la masonería venezolana. Quizás más interesante aún es la figura de Pedro Pablo Díaz, también socio fundador de la Sociedad Económica, miembro activo de la primera organización jacobina, la Sociedad Patriótica, entre 1810 y 1812, censor del Cabildo caraqueño y posterior diputado a la Asamblea de Valencia en 1830, la que selló la separación de Venezuela y Colombia. Asimismo, Díaz y el que sería años más tarde presidente de Venezuela, el médico y profesor de medicina José María Vargas (1786-1854), tradujeron el *Orbis Sensualis Pictus* de Comenio al castellano, aunque esta traducción nunca vio la luz pública.

Cuando la escuela regentada por Bello y supervisada por la Junta Protectora parecía consolidarse y, eventualmente, cumplir el rol de Escuela Normal para la región (Fernández Heres, 1984, p. 66-67), llegó a la ciudad la noticia sorprendente de que el mismísimo Joseph Lancaster en persona, protegido por Simón Bolívar, estaba pensando instalarse en la ciudad y trabajar en pos de la educación local. Los desdichados episodios alrededor de la presencia de Lancaster en la ciudad de Caracas entre 1824 y 1827 han sido analizados en extensión y profundidad. Lancaster, quien vivía muy modestamente en la ciudad de Baltimore en Estados Unidos, ofrece a Bolívar sus servicios, se declara dispuesto a trasladarse a Caracas y promete desarrollar sus métodos educativos en la ciudad natal del Libertador (Vaughan, 1987a, p. 92-94). Ante esta noticia, la alegría y el orgullo de las elites locales caraqueñas no tenía límites. Como se formuló en aquella época, la ciudad no podía darse el lujo de dejar pasar la oportunidad de afincar en la misma a un maestro de fama mundial. Lamentablemente, la realidad financiera de la ciudad de Caracas no podía hacer frente a los pedidos y condiciones dictados por el propio Lancaster, un personaje muy conciente de su posición en esta negociación. La alarmada correspondencia entre la administración local caraqueña y el gobierno central en Bogotá estaba marcada por el miedo

a la deshonra por no poder satisfacer los pedidos del ilustre visitante inglés (Fernández Heres, 1984, p. 75-90).

Fue en este contexto, donde un potencial más amplio de asociacionismo civil se esbozó en el horizonte. Frente a las dificultades financieras, se lanzó una suscripción para pagar el pasaje de Lancaster y su familia de Baltimore a Caracas. Este llamado a colaborar financieramente en la empresa de traer al conocido maestro a la ciudad fue seguido por noventa ciudadanos de la ciudad, cuya lista fue publicada en la prensa de la ciudad (idem, p. 90-91). Hemos recolectado datos biográficos de 35 de estos donantes (39%). Como en el caso de Buenos Aires, un grupo importante de los contribuyentes era extranjero: cuatro ingleses, tres españoles y un alemán. La proporción de universitarios es aún más pronunciada que en el caso de Buenos Aires. Al menos 16 personas tienen el título de doctor, entre ellos tres eclesiásticos. Con respecto a los miembros de la Iglesia católica, al menos siete nombres aparecen en el listado. El perfil profesional se completa con seis militares, cinco médicos, cuatro artistas, dos editores, un latifundista y un comerciante. Como puede verse, la mezcla de elites económicas e intelectuales se vuelve hacia estas últimas, aunque es claro que sus representantes venían sin excepción de familias influyentes y acaudaladas.

Al interior de esta lista existen determinados subgrupos que muestran la dinámica propia de las instituciones educativas en la primacía de universitarios. Al menos la mitad de los profesores de la Facultad de Medicina de la ciudad (cuatro sobre ocho) donaron dinero para los billetes. Esta facultad tendría un rol fundamental en una serie de polémicas contra la Facultad de Teología en los próximos años. De estos cuatro profesores, tres habían trabajado como médicos de campaña durante las contiendas independentistas, lo que otorga a este grupo también un rol privilegiado en su vinculación con los militares. Otro grupo menor era el de los músicos. De los cuatro artistas consignados en la lista, tres de ellos eran músicos que habían trabajado en la ya cerrada Escuela de Música (1784-1798), un espacio de sociabilidad y enseñanza fuertemente ilustrado.

En términos políticos, la relevancia de este grupo no puede dudarse. En ella se encuentran miembros de la Junta de Caracas de 1808, la primera de América del Sur, tres miembros de la antigua Sociedad Patriótica de sesgo jacobino (1810-1812), cuatro miembros de la asamblea constituyente de 1811, dos miembros de la Junta de Caracas pro independencia al mismo tiempo que dos miembros de la Junta de Defensa contraria a la independencia y leal a España, un diputado de la asamblea constituyente de 1819, tres miembros fundadores de la masonería (1824), tres diputados de la asamblea de Ocaña (1828) y tres de los 33 diputados constituyentes de la asamblea de Valencia (1830) y siete de los 44 miembros fundadores de la Sociedad Económica de Amigos del País (1829). Como puede apreciarse, no sólo la integración política de los contribuyentes, sino también su fuerte presencia en las iniciativas asociativas de la época muestra a un grupo con capacidad movilizadora y fuertemente permeado por la nueva sociabilidad.

2.3 El perfil de la membresía de la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México

Las noticias de la existencia de un método novedoso para la educación elemental, al cual se le atribuían poderes nunca vistos, también impactó en México hacia finales de la década de 1810. La primera escuela que se denominaba a sí misma de “enseñanza mutua” ya hacía propaganda en el año 1819 en la ciudad de México (Almada, 1967). El hecho de que México estuviera aún en ese momento bajo la autoridad española no hacía más que reforzar este impulso. En el mismo año en que el maestro Chousal publicitaba su escuela usando el prestigio creciente del nuevo sistema, la corona española no sólo habilitaba su utilización en el reino, sino que representantes significativos de la más alta nobleza organizaban la importación del método desde Londres y París a Madrid (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, 1820, p. III-XVIII). Más aún, en ese mismo año aparecía en Puebla una versión abreviada del método que seguía un escrito elaborado en la Sociedad Patriótica de la Habana un par de años antes (Real Sociedad Económica de Amigos del

País de La Habana, 1818). Si bien el cambio de régimen en España y la reintroducción de la autoridad de la Constitución de Cádiz en todos los reinos de la corona de España produjo una discontinuidad de autoridades y una consecuente desorganización de ciertas iniciativas, los tiempos liberales en ciernes no frenaron las primeras iniciativas a favor de las escuelas mutuas. Por el contrario, las nuevas autoridades liberales eran adherentes fervientes del nuevo sistema. Así, mientras que la enseñanza de primeras letras en las ciudades siguió estando bajo el control o la supervisión de los ayuntamientos (tal como era desde finales del siglo XVIII y como había sido refrendado por la Constitución de Cádiz), éstos tuvieron una vinculación muy estrecha con las sociedades lancasterianas que se fueron estableciendo en diversas ciudades del país.

La Compañía Lancasteriana de la ciudad de México fue fundada poco después de la independencia de México en 1821. En el año 1822, un grupo de redactores del diario *El Sol*, una periódico masónico-liberal del rito escocés, fundó esta organización como una iniciativa de beneficencia (Alamán, 1853). Las donaciones de sus miembros servirían para la organización y mantenimiento de escuelas de enseñanza mutua. Si bien la asistencia a la escuela costaría un peso mensualmente, se preveía con este dinero la existencia de una serie de becas para alumnos pobres (Compañía Lancasteriana de México, 1823, p. 8). El grupo fundador de esta sociedad – Manuel Codorníu, Eulogio Villaurrutia, Agustín Buenrostro, Manuel Fernández Aguado, Nicolás Germán Prissette y Eduardo Turreau de Linieres – eran periodistas o enseñantes. En sentido estricto, tres de ellos eran extranjeros: Codorníu era español – había llegado con la última legación española en 1820 –, Villaurrutia era originario de la actual República Dominicana y Prissette era francés.

Si bien esta composición inicial parece pecar de falta de perfil político, esta primera impresión no debe relegar las fuertes vinculaciones de esta sociedad con la política de la época desde su comienzo. De su lista de 107 miembros de la primera época (*El Sol*, 12 de noviembre de 1823), hemos obtenido informaciones biográficas de 57 de ellos (53%). El primer dato de interés es que 27 de ellos venían de otros estados y no de la propia Ciudad de México, lo que da a esta sociedad una primera

proyección “nacional”. Quizás esto se explique por el hecho de que esta sociedad se organizó en el contexto del Congreso Federal de 1824, ya que encontramos 15 nombres de diputados y el restante era el mencionado Prissette. Al menos 25 de los miembros identificados en las listas habían estado en el extranjero en funciones públicas – ocho habían sido diplomáticos –, en el exilio o simplemente en viaje de estudios. La participación de militares (12) era más pronunciada que en las otras iniciativas, mientras que se constataba una más que atendible participación de las clases propietarias como propietarios (cuatro latifundistas, tres empresarios mineros, un dueño de fábrica de textiles y un comerciante). Como en el caso de Buenos Aires, la presencia de redactores de periódicos – seis, desempeñándose en ocho periódicos – es marcada.

Si se considera la inserción política de los miembros, puede constatare que contando los diputados de todas las asambleas constitucionales y de los representantes mexicanos en Cádiz se llega a la nada desdeñable cifra de veinte personas. Por lo demás, en la lista aparecen al menos siete futuros gobernadores de estados federados. Estos notables lazos hacia la turbulenta política del momento no significa que la Compañía Lancasteriana de México hubiera estado alineada sólo con un grupo en particular. Entre los miembros se encuentran siete *iturbidistas* – quienes habían apoyado el efímero intento de instalar una monarquía en México – y también aparecen seis luchadores de la emancipación de la primera hora. Cuatro oidores de los tiempos coloniales se encuentran en las listas al igual que al menos dos participantes de la conspiración realista del presbítero Joaquín Arenas. Si se toma la situación política bajo Iturbide (1821-1822), la situación tampoco es clara: frente a los mencionados siete *iturbidistas* se encuentran diez iniciadores del Plan Casa Mata, cuyo objetivo era derrocar a Iturbide.

2.4 Esbozo de comparación de las membresías de las iniciativas a favor de la escuela mutua

La caracterización realizada en estas páginas de los tres grupos que dieron sus nombres y dinero para la instalación de escuelas mutuas, sea

vía una Escuela Normal como en Buenos Aires, vía la llegada de Lancaster a Caracas, o la fundación de escuelas en México, tiene ciertamente sus limitaciones. En primer lugar, la identificación y caracterización de los miembros de estas asociaciones no es completa – 31% de cobertura para Buenos Aires, 39% para Caracas, 53% para México – tampoco es marginal. La fuerte presencia de elites políticas expuesta en las últimas páginas puede obedecer al hecho de que estas permanecen más identificables dada su entrada en la memoria histórica escrita. Por lo tanto, creemos que las clases propietarias que se incluyen como meras propietarias – y no los propietarios jugando un papel central en la escena política – están subrepresentadas. Dado que se carece de otros estudios de membresías de las otras sociedades de fomento de la educación elemental y particularmente de la enseñanza mutua para la primera mitad del siglo XIX, estas observaciones son hipotéticas. En segundo lugar, la caracterización muestra el momento fundacional o de la primera etapa en el cual las listas se llenaban de nombres ilustres que probablemente daban con su membresía un signo conformista con respecto a una tecnología escolar importada desde los “centros” de la civilización. Más allá de la adhesión sincera o sólo superficial y para no quedar excluido de estas listas que circulaban, la misma posibilidad de estos actos conformistas muestran el enorme ascendente cultural que la enseñanza mutua tenía para las elites hispanoamericanas post-independentistas.

A pesar de estas y otras restricciones, se puede detectar un nivel de homología importante entre los grupos descritos para las tres ciudades. En todos los casos vemos una amplia participación de las elites políticas del momento si bien, como veremos en el próximo apartado, en proporciones variables. La posibilidad de obrar cambios en la escena educativa de estos grupos – en estos casos, definida como la capacidad de transformar escenas tradicionales de la enseñanza elemental en escenas racionalizadas, sistemáticas y masivas – no debía ser menor. Ciertamente, no se trataba de iniciativas “populares” por la educación – algo que en Hispanoamérica se podrá ver recién con algunos movimientos de artesanos en Bogotá o con los socialistas utópicos – sino de iniciativas de una civilidad ilustrada y elitista con gran capacidad de interlocución con

el poder público, con apoyo considerable de la prensa de la época y con cierta coherencia cultural en términos del apoyo a la actitud civilizadora por medios racionales. Las diferencias entre los grupos – la diversa composición de los extranjeros, la sobrerrepresentación de académicos en Caracas, la presencia de comerciantes en Buenos Aires, la inclusión en Buenos Aires de una mujer y la diversidad de las vinculaciones con otras iniciativas asociativas – no son menores, pero éstas no alteran la autoridad cultural y política de sus iniciativas.

La selecta composición social muestra los dilemas del nuevo republicanismo entusiasta de los hispanoamericanos. Mientras que se proclamaba la más amplia participación de todos los ciudadanos y, en algunos casos, se movilizaba a los sectores populares, la inferioridad numérica de estas elites era tan pronunciada que su miedo a las mayorías de sus respectivas sociedades no debe ser perdida de vista. Lo que Michael Costeloe escribió para los así llamados “hombres de bien” de la ciudad de México podría aplicarse con variaciones a los tres grupos. El “hombre de bien” es un tipo social idealizado del ciudadano, el cual muchas veces se presenta como candidato para las asambleas constitucionales o los parlamentos. Este *gentleman* republicano se describe a sí mismo como miembro de las “clases medias”. Particularmente en México, esto significaba una distancia con respecto a la aristocracia local – un factor muy débil en Buenos Aires – pero que a la vez mostraba su distancia con el trabajador o con los sujetos populares. Se trataba de un propietario, de un inversor o de un académico que ejercía un trabajo relativamente bien pagado y que, continuando una vieja tradición hispana, menospreciaba las actividades manuales y los oficios prácticos más allá de un proclamado utilitarismo. Particularmente, estos “hombres de bien” eran ávidos lectores de la nueva prensa periódica y, si bien eran convencidos republicanos que dominaban el lenguaje de las libertades y la igualdad, para su identidad política era aún más importante sus fantasías de disgregación social (Costeloe, 2002, p. 16-30). El miedo atávico a una posible “pardoocracia” en Caracas (Helg, 2004), la experiencia de la “anarquía” en 1820 en Buenos Aires (Levene, 1985) y la inestabilidad que culminó en los saqueos del Parián en la Ciudad de México en 1828 constituían

experiencias y representaciones que sobredeterminaban estas identidades. En este sentido, las características y autoridad cultural de la membresía de estas iniciativas prometía auspiciosos desarrollos a favor de la enseñanza mutua en los tres contextos. Reconocidos actores públicos y con cierta capacidad financiera se organizaban libremente para impulsar un sistema de enseñanza generalmente aceptado y de alta legitimidad. Sin duda, una situación prometedora para el cambio educativo postcolonial.

3. Persistencia institucional: desarrollos divergentes

Frente a las similitudes de composición y conexión de las iniciativas a favor de la enseñanza mutua en estas tres ciudades, la enorme diferencia entre sus destinos no es sólo evidente, sino que es un fenómeno digno de explicación. La breve exposición del destino de estas tres iniciativas proporcionará elementos para la determinación hipotética de factores y dinámicas que desembocaron en esta divergencia.

En el caso de Buenos Aires, la Sociedad Lancasteriana local parece haber desarrollado actividades en torno a la erección de la Escuela Normal. A pesar de la escasez de referencias y documentación, esta línea de trabajo estaba en amplia sintonía con la resoluta expansión del modelo de enseñanza mutua tal como el poder provincial lo patrocinaba en ese momento. Esta toma de partido por el nuevo sistema no estaba libre de controversias. Particularmente, el mencionado decreto del 8 de febrero de 1822, que había establecido este sistema de enseñanza como oficial, había generado una fuerte resistencia por una de las medidas congruentes al sistema de enseñanza mutua: la abolición de los ayudantes de maestros que, en el sistema tradicional, se ocupaban muchas veces de la clase de lectura o, simplemente, auxiliaban a los maestros. En el caso de la enseñanza mutua, no existía el asistente del maestro, sino el cuerpo de monitores o ayudantes reclutados entre los alumnos más avanzados.

Ante los infructuosos intentos por hacer realidad las disposiciones del decreto, la política escolar provincial profundizó la intervención a

favor del sistema. En 1825 se organizó finalmente la Escuela Normal y la asistencia a la misma fue declarada obligatoria para todos los maestros en ejercicio, algo que ellos consideraron no sólo peligroso para su posición, sino también un menoscabo de su honra profesional. Junto con los salarios pobrísimos y la derogación de las ayudantías, la rebelión de los maestros porteños se hizo sentir (García Belsunce, 1978, p. 45). Para colmo, la escuela normal era regentada por el nuevo director de escuelas, el español exiliado Pablo Baladía, lo cual dio lugar también a expresiones patrióticas y algo xenófobas. Baladía tuvo que ceder ante la resistencia magisterial y en 1826 se reintrodujo el cargo de maestro auxiliar para las escuelas de niños. Finalmente, Baladía renunció en 1827, poco antes de que las escuelas fueran desvinculadas de la administración universitaria en 1828 (Salvadores, 1941, p. 168) y de que el Partido del Orden que apoyaba a Rivadavia perdiera el poder. Elementos de la enseñanza mutua perduraron, particularmente en escuelas privadas ligadas a la colectividad inglesa, y, más allá de un intento de introducción consecuente del método en 1834, no hubo hasta mediados del siglo políticas de uniformización de las escuelas de niños.

Si bien la documentación no permite afirmaciones concluyentes, la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires no ha dejado huella de su accionar, ni siquiera en relación con la puesta en marcha de la Escuela Normal. Ya poco después de su establecimiento, se extendían las quejas de la falta de asistencia de los miembros a las reuniones y la falta de cumplimiento en el pago de las cuotas (Zuretti, 1984, p. 347). Otras formas de participación civil en la educación, como las juntas protectoras de escuelas, habían sido puestas bajo la órbita de la administración universitaria con el nombre de juntas inspectoras. Pasaban de ser asociaciones semi-civiles para la protección de las escuelas a un eslabón más de la cadena burocrática de inspección dentro de la estructura de la Universidad de Buenos Aires (Salvadores, 1941, p. 117; Bustamante Vismara, 2007).

La poca repercusión práctica de la Sociedad Lancasteriana ofrece un enorme contraste con la larga trayectoria de la Sociedad de Damas de Beneficencia, que había sido fundada por un decreto gubernamental en 1823 y a la cual se le había otorgado el control total sobre la educación femenina de la ciudad, amén de la administración del orfanato, de los

hospitales de mujeres, de la Escuela de Huérfanas y de “todas las instituciones públicas que se dirigen a los individuos de este sexo” (Sociedad de Beneficencia de la Capital, 1923, p. 12). A partir de 1826, la Sociedad de Beneficencia obtuvo también el control de las escuelas de niñas de la campaña. Para estos cometidos, administraba fondos de las donaciones de las socias pero, principalmente, utilizaba subsidios de la provincia. De las trece miembras fundadoras, que provenían sin excepción de las familias más ricas de la ciudad, dos eran esposas de miembros fundadores de la *Sociedad Lancasteriana* y, además, el reglamento interno de la *Sociedad de Beneficencia* fue escrito por tres miembros de la *Sociedad Lancasteriana*. A diferencia de esta última, las damas asociadas mostraron un fuerte ímpetu organizador. Tradujeron un manual de escuelas mutuas de niñas (Quignon, 1823) y organizaron rápidamente escuelas femeninas. Si bien el modelo de la escuela mutua fue desde el principio su pedagogía oficial, evitaron los conflictos que habían surgido en las escuelas de niños manteniendo el cargo de ayudante de maestro, aunque lo denominaron “monitora” (“Reglamento para las inspectoras de campaña”, 1834), un signo conformista frente a la legitimidad de la organización de las escuelas mutuas.

Frente a la ineficacia ostensible de la política escolar estatal hacia las escuelas de niños, la expansión cuantitativa de las escuelas femeninas en la ciudad y en la campaña ofrecen un contraste singular. Ya en 1830, la Sociedad de Beneficencia administraba siete escuelas en la ciudad con un promedio de 79 alumnas en cada una de ellas (Newland, 1992, p. 214). Cuando el gobierno de Juan Manuel de Rosas suspendió todas las partidas presupuestarias para la educación elemental, algo que significó un duro golpe para la educación de niños y su práctica privatización, la Sociedad de Beneficencia recibió la autorización del gobierno de cobrar dinero en su nota del 27 de abril de 1838 (“Se suspenden los sueldos”, 1838, p. 31-32). Junto con algunos pagos irregulares del gobierno provincial entre 1838 y 1852, cinco escuelas sobrevivieron los años más duros de la dictadura rosista. Cuando en 1852 las fuerzas liberales retomaron el poder en la provincia, las damas se dirigieron al nuevo gobierno preguntando sobre el plan de escuelas, sobre el pago de los docentes y si se debía

seguir organizando las escuelas “bajo el actual sistema de enseñanza mutua” (Sociedad de Beneficencia de la Capital, 1923, p. 69-70). La Sociedad de Beneficencia fue reinaugurada en el mismo año (Decreto de restablecimiento de la Sociedad de Beneficencia, 1852) y mantuvo su rol de administradora y supervisora de la educación femenina provincial hasta 1876, lo que hacía sufrir al retornado Domingo Faustino Sarmiento. Cuando la ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires de 1875 entró en vigor y las escuelas femeninas pasaron a la órbita de la administración educativa provincial, las damas entregaron 104 escuelas con 7.354 alumnas (idem, p. 119).

Esta historia relativamente exitosa de la escolarización femenina frente a la inoperancia de la Sociedad Lancasteriana fundada en 1823 muestra el potencial de intervención de las sociedades civiles o, en este caso, para-estatales. Por supuesto, los condicionamientos políticos fueron importantes. Particularmente el gobierno de Juan Manuel de Rosas no parece haberse sentido amenazado por la existencia de damas organizadas, algo que contrastaba con la desconfianza que despertaban asociaciones masculinas, sobre todo si sus miembros estaban identificados con los liberales y las fuerza de Rivadavia.

Si bien la historia de la iniciativa para financiar el pasaje de Lancaster en Caracas podría haber desembocado en una institucionalización del grupo de personas que participaron en la colecta de dinero, el paso de una asociación ocasional a otra institucionalizada, con rutinas institucionales que permitan una recursividad y estabilización de las comunicaciones parece haber fracasado por un motivo excepcional dentro del panorama latinoamericano: la presencia de Joseph Lancaster mismo en Caracas. Luego de innumerables negociaciones, el gobierno local de Caracas había podido hacer una oferta generosa a Lancaster. Por contrapartida, las expectativas hacia las tareas del educador eran muy altas. Más allá de innumerables anécdotas y de la lábil situación financiera local, la tortuosa historia de la presencia de Lancaster en Caracas entre 1824 y 1827 puede quizás resumirse en un malentendido de proporciones. Mientras las autoridades locales veían en la institución que Lancaster habría de dirigir una Escuela Normal de su método con

efectos expansivos hacia las comarcas linderas que beneficiaría a toda la provincia a nivel de la educación elemental, con el educador inglés como conductor metodológico para todas las escuelas de Caracas y alrededores, Lancaster pensaba en una institución modelo con jardín, biblioteca y una imprenta propia más bien destinada a hijos de las clases acomodadas que al pueblo analfabeto (Fernández Heres, 1984, p. 129-144). Además, Lancaster mostró muy poco interés en la difusión de su propio método de organización de la enseñanza elemental. Bajo estas circunstancias, no sorprende que tuviera lugar un distanciamiento creciente entre las autoridades locales y Lancaster, un proceso acentuado por las crónicas dificultades financieras de la administración municipal. Luego de su casamiento con una viuda de origen inglés, Lancaster abandonó intempestivamente la ciudad hacia los Estados Unidos dejando una serie de deudas. Las acusaciones cruzadas, que fueron registradas en la prensa europea del momento, no menguaron la popularidad del método que llevaba su nombre (Vaughan, 1987b).

Justamente la presencia del “padre” del sistema de enseñanza parece haber inhibido todo tipo de organización específica para la difusión del nuevo sistema. La escuela local del sistema mutuo bajo la dirección de Bello había sido cerrada para destinar los fondos a Lancaster mismo. La comisión local para la promoción del método mutuo que había sido formada antes de la llegada de Lancaster fue disuelta presumiblemente (Vaughan, 1987a, p. 231).

Ciertamente, el sistema de enseñanza mutua siguió siendo apreciado en Venezuela y se intentó transformarlo en el sistema de enseñanza oficial a nivel regiones (Vera Monzant; Parra Contreras, 2007). Sin embargo el freno de su expansión, atribuible a la amarga experiencia con Lancaster, puede verse en las muy reducidas tasas de escolarización de los años posteriores. Según estimaciones de Leonardo Carvajal, sólo el 4,7% de los niños en edad escolar asistían a una escuela primaria hacia 1840 (Carvajal, 1996, p. 82). A modo de comparación, en Colombia, donde el sistema lancasteriano pudo desarrollarse con mayor coherencia y el movimiento de fundación de escuelas fue más consistente, casi el 9% de los niños en edad escolar asistían a una escuela elemental (Safford, 1976, p. 52).

El caso caraqueño muestra, por ausencia, el impacto de la organización civil en procesos de renovación educativa en la Hispanoamérica postcolonial. Si bien los caraqueños recibían noticias positivas sobre el nuevo sistema de enseñanza, manuales del mismo eran enviados desde Londres, los informes eran positivos y la receptividad de grupos estratégicos de las elites – párrocos, profesores universitarios – estaba asegurada, el quiebre de una transición frente a un entusiasmo general y una infraestructura institucional ligada a la fuerza civil de asociación muestra los límites organizativos de la expansión de innovaciones que no pueden atribuirse simplemente a virtudes o defectos inmanentes del nuevo sistema de enseñanza. Ni siquiera la presencia del fundador del mismo, una especie de *deus ex machina* para la realidad de la tórrida Caracas, podía reemplazar la fuerza de la institucionalización.

Por su parte, el éxito relativo de la Compañía Lancasteriana de México muestra definitivamente las posibilidades de un cambio educativo discreto en condiciones difíciles desde el punto de vista de la estabilidad social y de la cultura política. Su sola existencia entre 1822 y 1890 confiere a esta sociedad un lugar de excepción en el agitado panorama político del siglo XIX. No sólo se trataba de una estabilidad significativa en comparación a la mayoría de las asociaciones culturales y artísticas mexicanas, sino que, fundamentalmente, se trataba de una estabilidad mayor a la de la propia administración pública. Esta asociación parece haber sacado ventaja de su doble carácter de una sociedad filantrópica y de beneficencia, por un lado, y de su carácter semi-estatal, por el otro. Amén de esta capacidad, esta Sociedad se convirtió en modelo de sociedades similares fundadas en los estados federados mexicanos durante todo el siglo XIX.

A pesar de este balance positivo, el destino de la Compañía Lancasteriana no era muy diferente al de otras sociedades equivalentes de Hispanoamérica. Will Fowler calculó que si los 107 miembros fundadores hubieran pagado sus cuotas puntualmente, la caja de la sociedad hubiera tenido ingresos anuales de al menos 2.568 pesos. El informe financiero de 1830, sin embargo, mostraba pago de sólo 20 pesos, más 25 pesos provenientes de los aranceles escolares recolectados (Fowler, 1996, p. 88). Esto muestra que la promoción de la educación elemental formaba

parte del buen tono republicano del momento: cualquier miembro de la elite quería ver su nombre en la ilustre lista publicada por el periódico *El Sol* y analizada en este artículo, pero el interés podía extinguirse tras este acto de visibilidad caritativa.

Más allá de estas dificultades estructurales, la Compañía Lancasteriana actuó como un agente educativo de consistencia, un dato no menor en el marco de un panorama en el cual la esfera estatal tuvo enormes dificultades, tanto para organizar una provisión constante de escolarización como para consolidar una burocracia educativa. Este rol se vio reforzado por el hecho de que su membresía contaba tanto con federalistas como centralistas, liberales y conservadores. Si bien las connotaciones republicanas del método le daban a éste un rol político en la formación de una ciudadanía moderna (Roldán Vera, 1999), este tipo de asociaciones no parecen haber sido controvertidas en un primer momento. Con estas condiciones favorables, la Compañía se transformó en un apreciado colaborador de la esfera estatal, en administraciones tan distintas como el efímero reino del emperador Iturbide (1821-1823), el régimen federal de Guadalupe Victoria (1824-1828), la etapa reformista del liberal Valentín Gómez Farías (1833-1834), el gobierno centralista y conservador del general López de Santa Ana (1842-1845), el gobierno de ocupación del emperador Maximiliano (1863-1867) y el del presidente liberal Benito Juárez (1867-1872).

La Compañía se dirigió a cada uno de estos gobiernos. Ya en 1822, había enviado una copia del reglamento de la escuela mutua “El Sol” al emperador Iturbide, quien mostró gran interés en el experimento. Cuando el Imperio cayó, la Compañía buscó la protección del gobierno local de la Ciudad de México. La Compañía convenció al ayuntamiento de que le traspasara los fondos de las dos escuelas primarias públicas de la ciudad y, a cambio, la Compañía se ocuparía de la reorganización de las mismas bajo el sistema de enseñanza mutua (Archivo de la Ciudad de México, “Compañía Lancasteriana”: Exp. 2, docs. 9-15, 20 de marzo de 1823 al 10 de septiembre de 1824). Poco tiempo después, el ayuntamiento subvencionó las dos escuelas propias de la Compañía con 90 pesos para que éstas fueran totalmente gratuitas. La Compañía tendría que informar a las

autoridades municipales acerca de sus actividades, habría de justificar el uso de las subvenciones y debería invitar a miembros de la administración local a los exámenes públicos de las escuelas (Archivo de la Ciudad de México, “Compañía Lancasteriana”: exp. 2, doc. 14, 30 de julio de 1824). Además, el ayuntamiento decidió que todas las futuras escuelas por crearse serían administradas por la Compañía. Desde 1829, las relaciones entre la Compañía y el Ayuntamiento fueron definidas en acuerdos formales firmados en 1829, 1845, 1865 y 1867 que preveían subvenciones municipales para la Compañía de entre 1.500 y 4.000 pesos anuales. A pesar de la formalización de las relaciones, las subvenciones era raramente pagadas con puntualidad y en su totalidad. Particularmente entre los años 1834-1840, 1845-1860 y 1877-1881, la extraordinaria inestabilidad de las finanzas locales impidieron el pago total de las sumas estipuladas (Archivo de la Ciudad de México, “Compañía Lancasteriana”: exps. 18-29; 312)

La Compañía Lancasteriana jugó un rol destacado en la renovación educativa en dos coyunturas muy particulares. En primer lugar, durante las reformas liberales del gobierno de Gómez Farías en 1833 y 1834, el gobierno central asumió la subvención municipal de 3.000 pesos anuales como forma de fortalecer al trabajo de la Compañía y posibilitar la fundación de nuevas escuelas de enseñanza mutua en los lejanos territorios nacionales, que eran gobernados desde la capital (Tanck De Estrada, 1999, p. 141). Esto era parte de un plan más ambicioso de extensión de la enseñanza elemental y de su sistematización bajo el sistema mutuo. Después de la caída de Gómez Farías, el subsidio fue retomado por la Ciudad de México (Lafragua; Reys, 1853). Pero fue el segundo episodio el que muestra el potencial de la Compañía como una agencia de base asociacionista pero de funcionamiento para-estatal. En 1843, bajo el gobierno centralista de Santa Ana, le fue otorgado el rango y la función de una oficina de educación pública. La Compañía debía ocuparse de la totalidad de las escuelas del país, no importa si eran escuelas de enseñanza mutua o no, y las autoridades municipales quedaban supeditadas a la función inspectora de la Compañía (Staples, 2005, p. 266-271; Vega Muytoy, 1996). En 1845, con la caída de Santa Ana, volvió a constituirse en una mera asociación civil que continuó teniendo las mejores relaciones tanto con el gobierno local

de la ciudad como con el gobierno nacional, los cuales subvencionaban en parte sus actividades; en la práctica, el gobierno nacional pagaba subvenciones sólo cuando el ayuntamiento de México no podía hacer frente a sus obligaciones contractuales con la Compañía. También recibió subvenciones extraordinarias de algunos gobiernos nacionales, lo que muestra sus excelentes contactos con la esfera política (Archivo de la Ciudad de México, “Compañía Lancasteriana”: exps. 18-29; 31).

La flexibilidad política de la Compañía se complementaba con su flexibilidad con respecto al modelo de enseñanza mutua misma, donde se observa que hacia mediados de siglo fue introduciendo modificaciones hacia un sistema mixto con elementos de enseñanza grupal global y una disminución sensible del rol de los monitores. A pesar de los reiterados esfuerzos centralizadores de la instrucción primaria, particularmente entre 1867 y 1869, la Compañía mantuvo su autonomía hasta su disolución en el año 1890. El rol destacado de esta organización en la educación post-revolucionaria puede verse como un efecto tanto de una membresía extendida por las diversas fracciones políticas del momento – algo que impedía su absorción por alguna facción específica – de su proclamado carácter filantrópico y de su habilidad para asegurarse recursos estatales, incluso llegando a ser depositaria de funciones delegadas de la esfera estatal, como en el período de Santa Ana. Tanto en el caso de la *Compañía Lancasteriana* como en el de la Sociedad de Damas de Beneficencia de Buenos Aires puede verse que la institucionalización de un movimiento asociacionista en la realidad política postcolonial podía influir seriamente en la dirección y el ritmo del cambio educativo, en este caso definido como la renovación de la educación elemental a través del sistema de enseñanza mutua.

4. Recursividad comunicativa, poder civil y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial

Las revoluciones de independencia se dieron en un marco de densificación de las redes comunicacionales que han dado lugar a la expresión

de un Atlántico revolucionario. Con esta expresión se denota una nueva configuración de las redes transatlánticas diferenciada tanto de la vieja matriz de la triangulación entre captura y comercialización de esclavos africanos, plantaciones americanas y mercados de consumidores europeos como del fuerte economicismo vinculado con esta trama. En efecto, el Atlántico revolucionario fue un espacio de conectividad política que ciertamente vinculaba intereses económicos pero que estaba fuertemente marcada por la dinámica de las independencias y de la consolidación de nuevas unidades políticas.

La existencia de un espacio transcontinental de comunicaciones dinamizadas era quizás una de las formas más visibles de la emancipación política ya que las nuevas elites accedían a los centros culturales y económicos europeos sin la intermediación española. En este espacio, la inspiración para la que sería la propuesta hegemónica de reforma de la educación elemental, el sistema de escuela mutua, desembocó en una inusitada dinámica de circulación de noticias sensacionales, manuales detallados y reportes favorables y promisorios. A este primer impulso, como hemos visto, no siguió una etapa de realizaciones de igual envergadura. Ante la penuria financiera crónica de los nuevos estados y la inestabilidad política – ya visible en 1820 en las Provincias Unidas del Río de la Plata o en 1828 en Chile o en la Gran Colombia, para dar sólo algunos ejemplos –, el pasaje de la circulación de noticias en redes de relaciones a una dinámica comunicativa marcada por la recursividad de los mensajes y su institucionalización en formas organizativas adquirió una significación de primer rango. La actividad asociacionista, no tan espontánea como el nombre lo parece indicar, sino muy fuertemente promovida por los débiles Estados en trance de organización a través de decretos de fundación, se convirtió tanto en una necesidad complementaria frente a los vaivenes de la esfera estatal como en un ejercicio virtuoso donde las elites deberían practicar el credo de la libertad con prácticas novedosas de intercambio y sociabilidad, prácticas que excedían por su formalidad las viejas tertulias y los círculos de saber informales.

La diversa suerte corrida por las iniciativas presentadas no pueden ser vinculadas meramente con la composición de la membresía, ya que

hemos visto que los grupos participantes tenían fuertes componentes homólogos más allá de diferencias menores vinculadas a los contextos locales. La capacidad organizativa y negociadora de pequeños círculos de la Compañía Lancasteriana y de la Sociedad de Damas de Beneficencia fue el elemento crucial que permitió tanto la supervivencia de estas fundaciones como su capacidad de canalizar recursos públicos y privados. Si bien los impulsos iniciales mostraban la dinámica expansiva del entusiasmo y de las redes de la innovación, recién con la consolidación de condiciones de recursividad comunicativa en forma de grupos consistentemente vinculados con la operación cotidiana de las organizaciones pudieron darse impulsos más sustantivos para el cambio de la educación tradicional.

En este sentido, no sólo las redes de la innovación, objeto privilegiado de la investigación histórica de redes sociales, desempeñó en la historia del cambio educativo postcolonial un papel considerable, canalizando la novedad, contagiando el entusiasmo y sugiriendo un futuro educativo promisorio. Las redes pacientes de la institucionalización, tan deficientemente estudiadas en nuestra región, fueron decisivas para la variación de trayectorias educativas frente a un impulso coherente y general a favor de la enseñanza mutua. Más allá de que estos desarrollos nos muestren la labilidad institucional de los poderes públicos post-independentistas, el estudio del asociacionismo civil vinculado a la educación nos plantea otra forma de evaluar la novedad de la política moderna. Las sociedades de apoyo a la educación distaron de ser escuelas masivas de la nueva civilidad como se había proyectado en algunos casos y como la imaginación republicana lo sugería. Una cierta reticencia de las élites a una participación consecuente se ve en casi todas las sociedades de las que tenemos datos, mostrando la dificultad de producir rupturas en la cultura política más allá de momentos específicos de movilización política masiva. Pero, sin embargo, estos grupos mostraron algunas posibilidades, y ciertamente los límites, de la acción colectiva de las élites dotadas de autoridad cultural y derechos en la laboriosa tarea de inventar nuevas sociedades al interior de los formatos institucionales republicanos.

Bibliografía

AGUILAR RIVERA, J. A.; ROJAS, R. (Ed.) *El republicanismo en Hispanoamérica*. Ensayos de historia intelectual y política. México: FCE, 2002.

ALAMÁN, L. Compañía Lancasteriana. In: ALAMÁN, L. (Ed.). *Diccionario universal de historia y geografía*. México: Tipografía de Rafael/Librería de Andrade, 1853. p. 467-472.

ALMADA, F. R. La reforma educativa a partir de 1812. *Historia mexicana*, v. XVII, p. 103-125, 1967.

AMUNÁTEGUI SOLER, D. *El sistema de Lancaster en Chile y otros países Sud-americanos*. Santiago (Chile): Imprenta Cervantes, 1895.

ASCENZI, A.; FATTORI, G. *L'alfabeto e il catechismo*. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830). Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2006.

BÁEZ OSORIO, M. La escuela lancasteriana en Colombia. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 155, p. 381-397, 1993.

BRADING, D. A. *Mineros y comerciantes en el México borbónico (1763-1810)*. 2. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BUSTAMANTE VISMARA, J. *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.

CALDERÓN, M. T.; THIBAUD, C. (Ed.) *Las revoluciones en el mundo atlántico*. Bogotá: Taurus, 2006.

CARUSO, M. New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842. In: ROLDÁN VERA, E.; CARUSO, M. (Ed.). *Imported Modernity in Postcolonial State Formation*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 2007. p. 277-306.

_____. Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (ca. 1815-1850). In: ALVES, C. (Ed.). *Educación y emancipación*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010a (en prensa).

_____. Literacy and Suffrage. The politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850). *Paedagogica Historica*, v. 46, n. 4, p. 463-478, 2010b.

_____. Technologiewandel auf dem Weg zur “grammar of schooling”. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804). *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 56, n. 5, p. 648-665, 2010c.

CARVAJAL, L. La realidad en el sistema escolar republicano. In: RODRÍGUEZ, N. (Ed.). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996. p. 79-92.

CHAMOSA, O. “To Honor the Ashes of Their Forebears”: The Rise and Crisis of African Nations in the Post-Independence State of Buenos Aires, 1820-1860. *The Americas*, v. 59, n. 3, p. 347-378, 2003.

COMPAÑÍA LANCASTERIANA DE MÉXICO. *Reglamento para el gobierno y régimen interior de la Compañía Lancasteriana de México, establecida el 25 de enero de 1823*. México: Imprenta a cargo de Martín Rivera, 1823.

COSTELOE, M. P. *The Central Republic in Mexico, 1835-1846. Hombres de bien in the Age of Santa Ana*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2002.

FERNÁNDEZ HERES, R. *Sumario sobre la escuela caraqueña de Joseph Lancaster (1824-1827)*. Caracas: Arte/Universidad Católica del Táchira, 1984.

FOWLER, W. The Compañía Lancasteriana and the Élite in Independent Mexico, 1822-1845. *Tesseræ*, n. 2, p. 81-110, 1996.

GAGLIARDI, J.; LUY, M.-M. *L'enseignement mutuel en Valais: Miroir et champ de bataille d'une société*. Mémoire de licence, Université de Genève, Ginebra, 1988.

GARCÍA BELSUNCE, C. A. *Buenos Aires, 1800-1830*. Educación y asistencia social. Buenos Aires: Ediciones del Banco Internacional y del Banco Unido de Inversión, 1978.

GUARDINO, P. *The Time of Liberty*. Popular Political Culture in Oaxaca, 1750-1850. Durham, Londres: Duke University Press, 2005.

GUERRA, F.-X.; LEMPÉRIÈRE, A. Introducción. In: GUERRA, F.-X.; LEMPÉRIÈRE, A. (Ed.). *Los espacios públicos en Iberoamérica*. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX. México: FCE, 1998. p. 1-20.

GUMB, C. Leibnizian theater as a model of order. The Bell-Lancaster method and the Russian military (1815-1825). In: SCHRIEWER, J.; CARUSO, M. (Ed.). *Nationalerziehung und Universalmethod. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig: Leipziger Universitätsgesellschaft, 2005. p. 112-142.

GUTIÉRREZ, J. M. *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Quilmes: Univeridad Nacional de Quilmes, 1998.

HELG, A. *Liberty & Equality in Caribbean Colombia, 1770-1835*. Chapel Hill, Londres: The University of North Carolina Press, 2004.

HOPMAN, S. The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration: A Comparative View. In: HAFT, H.; HOPMAN, S. (Ed.). *Case Studies in Curriculum Administration History*. Londres: The Falmer Press, 1990. p. 13-30.

JACQUET FRANCILLON, F. *Naissance de l'école du peuple, 1815-1850*. Paris: Les Editions de l'Atelier & Editions Ouvrières, 1995.

JESUALDO. La escuela lancasteriana. Ensayo histórico-pedagógico de la Escuela Uruguayana durante la Dominación Luso-Brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice Documental. *Revista Histórica*, v. XX, n. 58-60, p. 1-412, 1954.

JUNTA PROTECTORA Y DIRECTORA DE LA ENSEÑANZA MUTUA. *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster: para uso de las escuelas elementales o de primeras letras*. Madrid: Imprenta Real, 1820.

KAESTLE, C. F. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement*. A Documentary History. Nueva York; Londres: Teachers College Press; Columbia University, 1973.

LAFRAGUA, J. M. Y REYES, J. M. *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana de México*. México, Tip. de Rafael, 1853.

LANCASTER, J. *Improvements in Education, as It Respects the Industrious Classes of the Community: Containing, a Short Account of Its Present State, Hints Towards Its Improvement, and a Detail of Some Practical Experiments Conducive to That End*. Londres: Printed and Sold by Darton and Harvey, J. Mathews, W. Hatchard, 1803.

LEVENE, R. *El primer plan de estudios proyectado para la Universidad de Buenos Aires y las escuelas de primeras letras (año 1822)*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación, 1918.

_____. *La anarquía de 1820 y la iniciación pública de Rosas*. Buenos Aires: Corregidor, 1985.

LÓPEZ, C.; NARODOWSKI, M. El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: CAMARA BASTOS, M. H.; MENDES DE FARIA FILHO, L. (Ed.). *A escola elementar no século XIX: o metodo monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 45-72.

MCKINLEY, P. M. *Pre-revolutionary Caracas. Politics, economy, and society 1777-1811*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1985.

MOLINA, E. *El poder de la opinión pública*. Trayectos y avatares de una nueva cultura política en el Río de la Plata, 1800-1852. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009.

MORELLI, F. Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX. *Historia Crítica*, n. 33, p. 122-155, 2007.

NEWLAND, C. *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*. Buenos Aires: GEL, 1992.

ORTUÑO MARTÍNEZ, M. Hispanoamericanos en Londres a comienzos del siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Forma*, n. 12, p. 45-72, 1999 (Serie Historia Contemporánea).

PEÑALVER GÓMEZ, M. S. *Datos para la historia de la educación en el Oriente de Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1979.

QUIGNON, M. *Manual para las escuelas de niñas, o, resumen de enseñanza mutua: aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*. Buenos Aires: Impr. de los Espósitos, 1823.

REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAIS DE LA HABANA. *Memorias de la Real Sociedad Económica de la Habana*. Colección primera que comprende doce números. Correspondientes a los doce meses del año 1817. La Habana: Oficina del Gobierno y de la Real Sociedad Patriótica, 1818.

RESSLER, P. *Nonprofit-Marketing im Schulbereich*. Die globale Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M: Peter Lang, 2010.

ROGERS, E. *Diffusion of Innovations*. 5th. ed. Nueva York: Free Press, 2003.

ROLDÁN VERA, E. The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico. *Paedagogica Historica*, v. 35, n. 2, p. 297-331, 1999.

_____. Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente. In: CARUSO, M.; TENORTH, H.-E. (Ed.). *Internacionalización*. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica, 2010.

ROLDÁN VERA, E.; SCHUPP, T. Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America. In: SCHRIEWER, J.; CARUSO, M. (Ed.). *Nationalerziehung und Universalmethode*. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2005. p. 58-93.

SÁBATO, H. *The Many and the Few*. Political Participation in Republican Buenos Aires. Stanford/CA: Stanford University Press, 2001.

SAFFORD, F. *The Ideal of the Practical*. Colombia's Struggle to Form a Technical Elite. Austin/TX: University of Texas Press, 1976.

SALVADORES, A. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.

SANDERS, J. E. *Contentious Republicans*. Popular Politics, Race, and Class in Nineteenth-Century Colombia. Durham, Londres: Duke University Press, 2004.

SOCIEDAD DE BENEFICENCIA DE LA CAPITAL. *Sociedad de Beneficencia de la Capital. Su origen y su desenvolvimiento, 1823-1923*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Asilo de Huérfanos, 1923.

SOCIEDAD LANCASTERIANA. *Subscriptores y reglamento de la Sociedad Lancasteriana, Buenos Aires, junio 1823*. Buenos Aires: Imp. de Hallet, 1823.

SOCOLOW, S. M. Buenos Aires: Atlantic Port and Hinterland in the Eighteenth Century. In: KNIGHT, F. W.; LISS, P. K. (Ed.). *Atlantic Port Cities*. Economy, Culture, and Society in the Atlantic World, 1650-1850. Knoxville: The University of Tennessee Press, 1991. p. 240-261.

STAPLES, A. *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México, El Colegio de México, 2005.

STEINER-KHAMSI, G. The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, v. 32, n. 5, p. 665-678, 2006.

SZUCHMAN, M. D. In Search of Deference: Education and Civic Formation in Nineteenth-Century Buenos Aires. In: BRITTON, J. A. (Ed.). *Molding the Hearts*

and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America. Wilmington/DE: Scholarly Resources, 1994. p. 1-18.

TANCK DE ESTRADA, D. *La educación ilustrada, 1786-1836.* México: El Colegio de México, 1999.

TERNAVASIO, M. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires 1810-1852.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

THOMSON, J. *Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru, and Colombia.* London: J. Nisbet, 1827.

URIBE-URAN, V. M. The Birth of a Public Sphere in Latin America During the Age of Revolution. *Comparative Studies in Society and History*, v. 42, p. 425-457, 2000.

VAUGHAN, E. *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827).* Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1987a. 2v, v. 1.

_____. *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827).* Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1987b. 2v, v. 2.

VEGA MUYTOY, I. *La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria en México, 1842-1845.* Tesis (Maestría) – Instituto Mora, México, 1996.

VERA MONZANT, M.; PARRA CONTRERAS, R. La instrucción pública en Maracaibo luego de la desintegración de Colombia (1830-1850). *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, v. 8, n. 19, p. 97-118, 2007.

WEINBERG, G. Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. *Anuario de Historia de la Educación*, v. 1, p. 203-220, 1997.

YÉPEZ CASTILLO, Á. *La educación primaria en Caracas en la época de Bolívar.* Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1985.

ZAMBRANO, B. Las sociabilidades modernas en la Nueva Granada, 1820-1848. *Cahier des Amériques Latines*, v. 10, p. 197-203, 1990.

ZULUAGA GARCÉS, O. L. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848).* Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

ZURETTI, J. C. *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires.* Buenos Aires: FECIC, 1984.

Documentos

Archivo de la Ciudad de México, “Compañía Lancasteriana”, vol. 2.444.

“Reglamento para las inspectoras de campaña”, 11 de febrero de 1834, Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Sociedad de Beneficencia, Escuelas de Campaña, Legajo n. 79.

“Arreglo de la Universidad de Buenos Aires” en Registro oficial de la Provincia de Buenos Aires, 2:5 (1822), p. 59-62.

“Se suspenden los sueldos de las maestras de escuelas públicas de niñas, en la ciudad y campaña” en Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires, 17 (1838), p. 34-35.

“Decreto de restablecimiento de la Sociedad de Beneficencia” en Registro Oficial del Gobierno de Buenos-Aires, 31 (1852), p. 55-57.

Endereço para correspondência:

Marcelo Caruso

Humboldt Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften/Inst. of Educational Studies

Postanschrift/Postal Address

Unter den Linden, 6 (Sitz GS7)

10099 Berlin

Deutschland/Germany

E-mail: marcelo.caruso@huberlin.de

Eugenia Roldán

CINVESTAV-Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

Calzada de los Tenorios n°235

Col. Granjas Coapa

CP 14330

México-DF

E-mail: eroldan@cinvestav.mx

Recebido em: 5 nov. 2010

Aprovado em: 3 jan. 2011