

El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México*

Eugenia Roldán Vera**

Recibido: Febrero de 2002

Aceptado: Abril de 2002

Resumen

Durante los primeros años de la independencia de México, el discurso relativo a la educación, se caracterizó por la preocupación acerca de la creación de una cultura cívica que correspondiera al nuevo orden republicano y autónomo. En este artículo se examina la significación política de las prácticas pedagógicas y de los métodos más utilizados y aprobados durante este periodo para la consecución de las metas del sistema de enseñanza mutua o lancasteriana.¹ La primera parte consiste un breve análisis acerca de la introducción de este sistema en México. En la segunda, se examinan las formas en que este sistema fue percibido y adoptado, junto con los atributos cívicos y republicanos que le fueron conferidos. Se compara el discurso de los manuales editados en México con los publicados en Inglaterra, su país de origen. En la última sección se aborda la manera especí-

fica en que se prescribió la enseñanza cívica dentro del sistema; esto incluye un análisis de los textos escolares de educación cívica, conocidos como "catecismos políticos" y, en particular, de la forma como fueron empleadas las estrategias retóricas para controlar el aprendizaje.

Palabras claves: Sistema de enseñanza, Escuelas Lancastereanas, Republica, Catecismo político, Manuales escolares.

Abstract

During the first period in early independent Mexico the discourse related to the educational aspect, was characterized by the concern about the creation of civic culture. That corresponded to a new autonomous and republican order. This article revises the political meaning if the educational practices and the most applied strategies during

* Artículo originalmente publicado como 'The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico' en *Paedagogica Historica*, (1999) vol. 35 no. 2 pp 297-331 (<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/00309230.html>). Traducido por Julio Maldonado Arcón, docente adscrito al "Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional", Universidad del Atlántico. Traducción revisada y aprobada por la autora.

** Investigadora visitante, Humboldt Universität zu Berlin, Alemania.

¹ En México el sistema se designaba indistintamente como «de enseñanza mutua» o «lancasteriano», haciendo referencia a uno de sus fundadores, el inglés Joseph Lancaster. En Inglaterra el método era generalmente conocido como «monitorial system of education».

this period in order to achieve the goals of the of the Lancastrian and mutual system. First part consists of the brief analysis of it's introduction of this system in Mexico. Second part revises the ways how this system was adapted and perceived, and how some of the civic attributes were conferred to this system. Discourse of the textbooks in Mexico is composed to that of the book published in England. Also, this work analyses the specific manners how the civic instruction was prescribed within the system, including a review of the civic catechism dealing with the teaching of the civic education.

Key words: *Educational System, Lancastrian Method, Republic, Chatequism político, Textbooks.*

Introducción

La educación fue un área central de debate político y de reforma política en la Hispanoamérica recién independizada. La "ilustración" del pueblo era considerada la clave para el progreso en aquellas naciones recién constituidas como sistemas liberales y representativos. Docenas de iniciativas sobre reforma educativa surgieron tanto del gobierno nacional como de una variedad de instituciones e individuos; sin embargo, la inestabilidad política y la constante crisis económica de este periodo hicieron difícil ponerlas en la práctica o mantenerlas vigentes durante un periodo amplio.

En México, como en la mayoría de los países hispanoamericanos, las políticas educativas de los primeros treinta años del periodo de independencia estuvieron marcadas por una fuerte creencia en el poder de la educación y en especial de la educación primaria. Durante este periodo se llevó a cabo la extensión de los estudios de básica primaria o de

"primeras letras" a una vasta mayoría de la población junto con la introducción de principios cívicos en el currículo de las escuelas. Todos debían aprender a leer, escribir y contar, al tiempo que habrían de ser instruidos en los principios de moralidad, no sólo religiosos sino también cívicos.

El concepto de ciudadanía fue introducido en el mundo hispánico por el constitucionalismo liberal español de 1810 y se volvió una noción central en los países latinoamericanos después de su independencia con la adopción de los regímenes republicanos. En los nuevos sistemas, la soberanía de la nación no la detentaba el rey sino los ciudadanos quienes debían ejercerla a través de la elección de sus representantes al gobierno local y nacional.

La constitución mexicana de 1824 otorgó derechos políticos a todos los hombres que llevaban una vida honrada sin reparar en su raza o condición social, en un esfuerzo por acabar con la división judicial que la colonia establecía entre blancos, indios, mestizos. Para hacerse efectiva, esta reforma legal requería una transformación masiva de la sociedad misma, y durante la mayor parte del siglo XIX el debate de si la Ley o la sociedad debían ser reformadas predominó en la esfera política. En los primeros años después de la independencia (1821), todas las expectativas de cambio estaban basadas en la novedosa noción de ciudadanía y coincidían en afirmar que toda la población debía ser instruida acerca de su significado.²

A diferencia de los súbditos de una monarquía absoluta, los ciudadanos debían ser instruidos respecto a sus derechos y deberes políticos a causa de su nuevo rol en la elección de sus legisladores y gobernadores. De hecho, la misma existencia del Estado republicano, su poder y autoridad, dependía

² Fernando Escalante Gonzalbo, *Ciudadanos imaginarios* (México, El Colegio de México, 1993); François Xavier Guerra, *Modernidad e independencias; ensayos sobre las revoluciones hispánicas* (Madrid, MAPFRE, 1992); Alicia Hernández Chávez, *La tradición republicana del buen gobierno* (México, El Colegio de México - Fondo de Cultura Económica, 1993).

de la de una bien informada sociedad conformada por ciudadanos respetuosos la ley. De ahí la importancia de una educación que concordara con las instituciones republicanas. Como lo planteara exhibiera Tadeo Ortíz de Ayala en su Tratado Político en 1832:

Fácilmente se puede reconocer por el hombre menos reflexivo, siendo palpables los vicios y el abandono de la educación en México, la urgente necesidad y el justo deber ...[de] un sistema de instrucción razonado, compacto y liberal, que al paso que se generalice, esté en armonía con el régimen político adoptado por la nación; sin cuyo desarrollo e inteligencia, las instituciones liberales en pugna constante con los hábitos decrépitos no pasarán de bellas teorías: y ni la nación podrá amarlas, ni sostenerlas dignamente, ni representar y ejercer sus derechos de supremacía, y en una palabra, mucho menos hacerse respetar y ponerse a nivel con el resto de las asociaciones cultas de que se compone el mundo civilizado.³

Aunque la educación era concebida como un asunto de importancia fundamental para el Estado, el control real del gobierno sobre la escuela primaria y secundaria era limitado; más bien debido a la falta de recursos materiales que de voluntad política. Desde 1820 hasta 1850, las escuelas elementales fueron

dirigidas por organizaciones voluntarias, parroquias y órdenes religiosas (en su mayoría) o por los ayuntamientos. No obstante, existía una tendencia de las autoridades locales a incrementar gradualmente la supervisión y asistencia financiera a las escuelas privadas.⁴

En este artículo se analizarán algunas de las preocupaciones cívicas propias del discurso sobre la educación primaria en México en las primeras décadas de la independencia. Un cierto número de estudios ya han identificado las políticas educativas y la evolución de los temas cívicos en el currículo escolar.⁵ Sin embargo, muy pocas han estudiado el alcance cívico de la educación a través del estudio de las prácticas reales de enseñanza. Éste es sin lugar a dudas, un tópico muy difícil de investigar, debido a lo impreciso de las fuentes que den cuenta de lo que realmente sucedía en las aulas; con todo, es posible aproximarse a esta información a través del estudio de los materiales que identificaban a los métodos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de los manuales pedagógicos y de los textos escolares puede permitirnos comprender los procesos mediante los cuales se producía la comunicación y adquisición de un cierto conocimiento en el aula—si bien uno debe estar consciente de las inconsistencias existentes entre los textos reglamentarios y la práctica escolar cotidiana—. En este trabajo se utilizarán estas fuentes para discutir las implicaciones políticas de los métodos pedagógicos más ampliamente promovidos por la

³ Tadeo Ortiz de Ayala, *México considerado como nación independiente y libre* (Burdeos, 1832), p. 112.

⁴ La organización federal del país era ciertamente un obstáculo para el establecimiento de sistema de educación unificado, pero de hecho, la legislación de los diferentes estados, contemplaba la posibilidad de copiar la del Distrito Federal. Durante el periodo de República Centralista (1836 - 1847) se hicieron esfuerzos más consistentes para crear un sistema de educación unificado que también tuvo poco éxito. Sólo en 1860 las condiciones sociales y políticas fueron favorables para el establecimiento de un sistema nacional de educación, el cual, a su vez, estaba ligado a un sólido programa nacionalista. Para una discusión sobre el vínculo. Este programa y la formación de un sistema unificado de educación pública en otros países, ver Andy Oreen, *Education and State Formation; the Rise of Education Systems in England, France and the USA* (London, Macmelen, 1990).

⁵ Para una revisión crítica y relativamente reciente de la historiografía sobre educación elemental en el México decimonónico, véase Mary Kay Vaughan, "Primary Education and Literacy in Nineteenth-Century Mexico: Research Trends, 1968-1988", *Latin American Research Review* 24 (Abril 1989), p. 31-66.

reforma de la escuela primaria en México durante este periodo, el sistema de enseñanza mutua y la enseñanza de los temas cívicos dentro de ese sistema. Basados en la premisa de que las escuelas eran percibidas como representaciones simbólicas de la sociedad en la que se regulaban los procedimientos por medio de los cuales los estudiantes entablaban sus relaciones dentro del aula, se afirma aquí que las formas en que el sistema lancasteriano fue defendido y puesto en práctica estaban relacionadas con una noción de ciudadanía inherente al discurso político en general.

Escuelas lancasterianas en México

Si el reto principal respecto a la educación primaria consistía en llevarla a gran parte de la población, nada podía ser más atractivo que un sistema de educación masiva poco costoso semejante al desarrollado en Inglaterra por Joseph Lancaster y Andrés Bell. El sistema de enseñanza mutua tuvo muchos defensores a todo lo largo de Hispanoamérica, especialmente entre los miembros de las elites gobernantes que ya habían oído sobre este sistema en Europa, cuando representaban sus países en las cortes españolas o al encontrarse en el exilio durante las guerras de independencia. También era conocido gracias a los representantes enviados por la Sociedad Escolar Británica y Extranjera (BFSS

por sus siglas en inglés), organización fundada por Lancaster para la difusión y control de sus métodos —en esta región en la década de 1820—. Los principales atractivos de este sistema eran su bajo costo y su eficiencia, ya que, gracias al mecanismo de división en clases y enseñanza por los alumnos avanzados, permitía instruir a un gran número de estudiantes bajo la supervisión de pocos maestros y en menos tiempo que el usualmente requerido por el método denominado “tradicional”. Este último consistía en la enseñanza de grupos de mediano tamaño por un solo maestro, quien enseñaba al principio del ciclo nociones de “lectura” (que incluían también doctrina cristiana) y en los años siguientes “escritura” (que comprendía además lecciones de aritmética e historia sagrada). En realidad, la mayoría de los alumnos cursaba únicamente la “lectura”, pues avanzar a la siguiente etapa requería mucho tiempo y el costo de los materiales la hacían inaccesible para muchos.⁶

El sistema de enseñanza mutua se introdujo primeramente en México sin la intervención directa de la BFSS. Tampoco fue introducido por una iniciativa de gobierno; más bien fue el resultado de los esfuerzos de individuos y asociaciones filantrópicas.⁷ Ya durante los últimos años del régimen colonial un puñado de instituciones en las ciudades

⁶ Dorothy Tanck de Estrada “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700 – 1821”, en Seminario de historia de la educación en México, *Historia de la lectura en México* (México, El Colegio de México, 1988) pág. 49 – 43.

⁷ Para una historia de la sociedad Lancasteriana y del desarrollo de las escuelas Lancasterianas en México. Ver, entre otros: Francisco R. Almada, “La reforma educativa a partir de 1812”, *Historia Mexicana* 17, (México, 1967, p. 103-125); William Fowler, “The élite and the Compañía Lancasteriana in Independent Mexico, 1822-1845”, *Tesseræ: Journal of Iberian and Latin American Studies* 2:2 (1996); José María Lafragua and Wenceslao Reyes, *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana de México* (México, Tip. de Rafael, 1853); Eugenia Roldán Vera, “Catálogo del volumen ‘Compañía Lancasteriana’ del Archivo de la Ciudad de México”, 2 v., 1995 (ms.); Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, in *Ensayos sobre historia de la educación en México* (México, El Colegio de México, 1985, p. 101-144); Dorothy Tanck de Estrada, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, *Historia Mexicana*, 22 (4) (México, 1973, p. 494-513), and *La educación ilustrada, 1786-1836* (México, El Colegio de México, 1984); María Isabel Vega Muytoy, “La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842-1845” (tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, noviembre 1995).

de México, Jalapa y Puebla anunciaban la aplicación del método "mutuo".⁸ Antes de finalizar el primer año de vida independiente la primera escuela lancasteriana fue fundada en la capital del país por los editores del diario *El Sol*, quienes formalmente constituyeron la Compañía Lancasteriana a comienzos de 1823.⁹ El principal fundador de la Compañía, Miguel Codorniu, era un español que había llegado con el último representante del Imperio Español Juan O'Donoju (quien firmó el acta de independencia con los líderes mexicanos); Codorniu había conocido el sistema en España, donde había sido adoptado en 1821. Sólo hasta 1827 la BFSS envió a México uno de sus representantes, James Thompson, pero éste hizo poco por la promoción del sistema y se dedicó a trabajar para la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera (BFBS por sus siglas en inglés).¹⁰ Dos años antes, en 1825, Elizabeth y Richard Jones, hija y yerno de

Joseph Lancaster, se habían establecido en México con el propósito de promover el sistema de enseñanza mutua. Sin embargo, a pesar del nombramiento de Richard Jones como Director General de las escuelas Lancasterianas en el Estado de Jalisco de 1827 a 1834, la presencia de la pareja no fue decisiva para la institucionalización del sistema escolar lancasteriano en México.¹¹

La Compañía Lancasteriana de la ciudad de México era una organización filantrópica creada para apoyar a las numerosas escuelas de primaria y para ser un centro de entrenamiento para los maestros de la capital del país. Aunque estas instituciones inicialmente cobraban honorarios, más tarde la Compañía decidió brindar educación gratuita con una mínima ayuda y supervisión del ayuntamiento de la ciudad y con algunas contribuciones de las autoridades locales. Otras sociedades y escuelas lancasterianas fueron creadas en

⁸ Éstas fueron las escuelas de los profesores Andrés González Millán y Luis Octavio Chusal (México) Ignacio Paz (Jalapa, Puebla y México) y la del convento de Belén (México). La escuela de Andrés González Millán ya era descrita en 1819 como "Lancasteriana", aunque no está claro si las otras estaban inspiradas en el método del educador británico. Ver Alamada, págs. 116-118; Tanck, *La educación ilustrada*, p. 150; Tanck, "Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México" pág. 495.

⁹ El primer programa de estudios de la escuela Lancasteriana fue diseñado en junio de 1822 y aprobado por el emperador Agustín de Iturbide dos meses después. En el programa constaba que la escuela se llamaba "El Sol" como referencia al título del diario y también porque este nombre simbolizaba la claridad proveniente de la educación. Ver reglamento de la Escuela del Sol (México, Imprenta Imperial, junio 28 de 1822).

¹⁰ James Thompson llegó a México como representante de la BFSS y del BFBS. Representó a la Sociedad Escolar en la Segunda Conferencia Panamericana que se llevó a cabo ese año en México, al término de la cual sus actividades se circunscribieron a la Sociedad Bíblica. Ver Jaime E. Rodríguez, *The Emergence of Spanish America: Vicente Rocafuerte and Spanish Americanism* (New Haven, Yale University Press, 1975); W.E. Browning, "Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America", *Hispanic American Historical Review*, 4 (1921), 49-98; y Abraham Téllez, "James Thompson, un viajero británico en México", *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales*, 27, septiembre-diciembre 1993, p. 71-84.

¹¹ La pareja llegó a México a mediados de 1825, después de un año de residencia en Colombia. Aunque Richard Jones tenía algunas recomendaciones de diplomáticos mexicanos en Bogotá y del mismo Lancaster (quien en ese tiempo vivía en Caracas). La Compañía Lancasteriana de México no le dio trabajo por falta de fondos. Cuando, finalmente se convirtió en Director General de las Escuelas Lancasterianas del estado de Jalisco, se quejaba continuamente de que no contaba con las instalaciones necesarias para el establecimiento de las escuelas de acuerdo con el plan original y al fin y al cabo perdió su trabajo en 1834 cuando hubo cambio de gobernador en el Estado. Vivió el resto de su vida en México como maestro particular profundamente distinguido con los sistemas educativos de este país y resentido con la sociedad mexicana en general por su conservadurismo y fanatismo. Ver correspondencia entre Richard y Elizabeth Jones y Joseph Lancaster en *American Antiquarian Society* (Worcester, Maas.), *Joseph Lancaster Papers*, caja 2, folder 4; Edgar Vaughan, *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827)*, 2 v. (Caracas, Ministerio de Educación, 1987, 1989).

diferentes estados entre 1820 y 1830 (la mayoría de ellas en el centro del país), igualmente con algún apoyo por parte de las autoridades locales".¹²

Hasta 1850 las escuelas lancasterianas coexistieron con una gran cantidad de colegios tradicionales, aunque hubo algunos intentos por parte del gobierno nacional de extender el sistema a toda la educación primaria. En 1833 el Gobierno Federal ordenó que el método lancasteriano fuera aceptado por todas las escuelas primarias de la ciudad de México; esto era parte de un grupo de reformas liberales que fueron abolidas pocos meses más tarde. Posteriormente, entre 1842 y 1845, la Compañía Lancasteriana de la ciudad de México fue puesta a cargo de la educación primaria en todo el país, como una medida del gobierno central para unificar el sistema de educación.

Los principios del sistema de enseñanza mutua fueron ampliamente difundidos durante la década de 1820. Una de las primeras presentaciones del método fue hecha por Lucas Alamán—importante hombre de estado de estas décadas y posteriormente líder del partido conservador—en una serie de artículos

publicados en el semanario *La Sabatina Universal*, entre septiembre y octubre de 1822.¹³ Dos años después, la Compañía Lancasteriana de la ciudad de México elaboró su propio manual, del cual publicó varias ediciones durante las siguientes décadas.¹⁴ En 1826 *El Sol* publicó otra serie de artículos sobre los principios del método, incluyendo recomendaciones con respecto a las formas de extender y regular la organización del sistema educativo a nivel nacional.¹⁵

Estos textos tomaron su información de diversas fuentes. Lancaster y Bell fueron siempre reconocidos como los fundadores del sistema pero, de hecho, la serie de artículos de Alamán y el manual de la Compañía Lancasteriana estaban fundamentados básicamente en documentos, españoles y franceses.¹⁶ Sólo la serie aparecida en *El Sol* había sido directamente sacada de un texto escrito por Joseph Lancaster, aunque con varias modificaciones.¹⁷ De hecho, en el proceso de selección y traducción de los textos originales para la elaboración de nuevos manuales, los principios del sistema de enseñanza mutua sufrieron algunas transformaciones para ser adaptado al

¹² Para una indicación de las diferencias regionales en la diseminación de las escuelas Lancasterianas, ver Staples, «Panorama educativo», p. 104 – 105.

¹³ *La Sabatina Universal*, 18, 28 de septiembre 5 y 12 de octubre de 1822. Alamán había presentado este texto a la diputación provincial de la ciudad de México para promover su adopción por parte de las escuelas públicas de primaria, iniciativa que no prosperó en ese momento.

¹⁴ Compañía Lancasteriana, *Sistema de enseñanza mutua para la escuelas de primeras letras de la República Mexicana* (México, 1824). Fue reimpresa por lo menos dos veces en 1833 (México, impresa por Agustín Guiol) y una vez en 1854 (por Ignacio Cumplido) y, aparentemente, hay otras ediciones en otros estados.

¹⁵ *El Sol*, 24, 27 de junio de 1826. Los artículos están firmados por "S.C".

¹⁶ Alamán reconoció como su fuente principal un texto escrito por Aulico Hammel, consejero del emperador de Rusia que había estudiado la escuelas de Bell y Lancaster en Inglaterra; este texto había sido publicado en ruso y en alemán y una posterior edición francesa fue la que Alamán leyó. Éste dijo que había seguido el texto como una guía, pero adaptando sus contenidos al uso mexicano (Alamán, «Instrucción...» *La Sabatina Universal* 16 (28 septiembre 1822) págs. 271 – 274). Por otra parte los autores anónimos del texto publicado por la Compañía Lancasteriana afirmaron que su libro estaba basado en las siguientes fuentes: "la última guía francesa, las notas escritas por Manuel Codorniu, los proyectos de Francisco Ballester y Germán Nicolás Prissette (miembros de la Compañía Lancasteriana), "un manual publicado en Madrid"—probablemente el *Método de enseñanza mutua según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster* (Madrid, Imprenta Real; 1820)—, un manual publicado en Cadiz en 1818, el sistema de Joseph Lancaster, el extracto de M. Laborde (impreso en la Habana y reimpreso en Puebla) y el "nuevo plan de Villa y Domenech". Compañía Lancasteriana, *Sistema...*, p. [iv].

¹⁷ Presumiblemente *The Lancasterian System of Education, with improvements* (Baltimore, Ogden Niles, 1821).

contexto mexicano. Aunque lo básico de los trabajos de Lancaster y Bell permaneció, tales modificaciones revelaron importantes diferencias en la manera como el sistema era percibido en México, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

Se debe aclarar que, pese a su acogida, el sistema lancasteriano en México fue más aceptado en teoría que en la práctica. Los organizadores de escuelas lancasterianas pronto se enfrentaron a una falta de apoyo de los gobiernos locales para el entrenamiento de maestros, el pago de salarios y la compra de los elementos necesarios. En muchos casos, aunque la escuela fuera considerada "lancasteriana" o de "método mutuo", la enseñanza allí era practicada de manera tradicional (grupos a cargo de un único maestro, sin monitores y sin aprendizaje simultáneo).¹⁸ El estudio de los principios del sistema es, sin embargo, importante porque revela las implicaciones culturales que le atribuían por sus promotores, aunque en la práctica no hayan colmado todas las expectativas.

Aprendiendo a comportarse: el sistema de enseñanza mutua y el orden republicano.

El significado especial que el sistema de enseñanza mutua alcanzó en México estaba relacionado con los ideales de la recientemente independizada nación republicana con una élite intelectual y política que se había impuesto a sí misma la tarea de desarrollar los

usos y hábitos de ciudadanía en la población. Tales intereses pueden apreciarse mejor a través de la comparación entre los manuales ingleses y mexicanos de este sistema. Se utiliza esta comparación principalmente como un procedimiento de análisis textual para identificar los significados de los diferentes discursos educativos; esto también podría servir para ilustrar la manera en que un corpus particular de principios normativos fueron traducidos –esto es, trasladados y adaptados– dentro de un contexto diferente.

El sistema de enseñanza mutua de educación descansaba sobre el principio de que estudiantes más avanzados enseñaran a quienes lo estaban menos.¹⁹ Aunque existían diferencias importantes entre los planes pedagógicos de Bell y de Lancaster, –los cuales no eran reconocidos en México²⁰– los principios básicos de su sistema puede resumirse como sigue:

La escuela, (una única aula de gran tamaño) se encontraba dividida en pequeños grupos o clases de niños organizados según su nivel de adelantamiento en cada asignatura: lectura, escritura, aritmética y religión; en México se incluía instrucción cívica, para las niñas, costura. Cada clase estaba dirigida por un monitor o instructor, que era un estudiante avanzado en una asignatura en particular; en el sistema de Bell había varias categorías de estudiantes enseñando o supervisando tareas, pero en México, aplicando el plan de Lancaster, sólo se utilizó una categoría de

¹⁸ No existen estadísticas sobre el número de escuelas que funcionaban aplicando el sistema de enseñanza mutua en el México independiente, pero hay varias muestras de su popularidad tanto a nivel central como local. Existen también testimonios sobre la falta de conocimiento de los principios del método por parte de los maestros que supuestamente organizarían la escuela Lancasteriana (ver bibliografía en nota 7).

¹⁹ En palabras de Bell: "the simple principle of tuition by the scholars themselves". Andrew Bell, *Instructions for Conducting a School, Through the Agency of the Scholars Themselves...* (London, Free-School, 1808), p. 3.

²⁰ Lucas Alamán fue el único en reconocer las diferencias entre ambos planes, las cuales identificaba adecuadamente en términos de la orientación religiosa de ambos educadores y de quienes apoyaban sus sistemas (Alamán "Instrucción". *La Sabatina Universal*, (28 de septiembre de 1822). Pero la lucha entre los simpatizantes de las iglesias disidentes y los miembros de la iglesia Anglicana –defensores de Lancaster y Bell respectivamente– carecía de importancia para los promotores del método en México quienes usualmente daban el crédito de su implementación a ambos educadores como si éstos hubiesen diseñado el plan conjuntamente.

monitores.²¹ Estos monitores eran preparados anticipadamente por el maestro acerca de lo que debían enseñar a sus grupos. Las clases eran cortas, duraban entre quince y treinta minutos, y los estudiantes se movían constantemente de un lado a otro del salón.²² La escritura se enseñaba sentando a los estudiantes en largas mesas corridas y utilizando cajas de arena y palillos, mientras que la lectura y la aritmética se enseñaban con los estudiantes de pie, formando semicírculos alrededor de postes en los cuales se colocaban los carteles con las lecciones (fig. 1). La corta duración de las clases y el movimiento físico constituían medios para atraer y mantener la atención de los niños. Había normas cuidadosamente establecidas para cada acto que se realizara en el salón. Todo se hacía a la voz de orden casi militar dada por los monitores. Órdenes como “¡adentro!” (para ingresar al salón), “¡manos quietas!”, “¡limpiar la pizarra!”, “¡mostrar la pizarra!”, “¡guardar la pizarra!”, “¡escribir!”, etc. regulaban el proceso del aprendizaje. (fig. 2).²³ El orden y la disciplina se mantenían a través de un sistema de vigilancia ejercida desde todos los puntos del salón. El aula debía tener la estructura de un plano inclinado que permitie-

ra al maestro observar todo lo que pasaba en ella. Informes detallados de asistencia, progreso y conducta eran tomados diariamente por los monitores y el maestro; se realizaban evaluaciones regularmente al final de cada lección, y un escrupuloso sistema de recompensas y castigos regulaba el desempeño de los estudiantes. Además de esto, el principio de emulación inspiraba en los niños el deseo de ascender dentro de su clase, colocarse en un lugar más alto y hasta convertirse en monitores, reforzando con ello el autocontrol de los comportamientos.²⁴

En la difusión del sistema lancasteriano en México, el bajo costo era su ventaja más reconocida y la razón fundamental de su adopción. Sin embargo, algunas de las características del sistema fueron percibidas de una forma tal que las hacía parecer bien adaptadas a las nuevas instituciones políticas del país. En el proceso de traducción de los manuales algunas prácticas fueron ligeramente modificadas y otras permanecieron sin cambio, pero a ellas se les asignaron atributos diferentes.

Una de las principales alteraciones consistió en que mientras que para Bell, Lancaster y sus seguidores en Inglaterra las virtudes

²¹ Las palabras “monitor” e “instructor” eran utilizadas indistintamente en los manuales mexicanos.

²² Bell lo prescribía así: “...never prescribe a lesson or task which can require more than a quarter, or at most half an hour to be completely master of it: never quit a letter, a word, a line, or a verse, or a sentence, or a page, or a chapter, or a book, or a task of any kind, till it is familiar to the scholar. Let your progress be sure and perfect, and it must be accelerated and rapid” Bell, *Instructions for Conducting a School*, p. 14. (“No debe nunca prescribirse una lección o tarea que pueda requerir más de un cuarto o a lo sumo media hora para dominarle completamente; no debe nunca abandonarse una letra, una línea, un verso, una frase, una página, un capítulo, un libro o una tarea de cualquier tipo, hasta que ésta le sea familiar al alumno. El progreso debe ser seguro y perfecto, acelerado y rápido.”)

²³ Joseph Lancaster, *The Lancasterian System of Education*, p. 27-29.

²⁴ Michel Foucault definió esa noción de vigilancia en la cual el poder es ejercido a partir de una variedad de fuentes dentro del aula como una “red de miradas” o un “juego de la mirada”. En su estudio acerca de la educación y las cárceles en Francia en el siglo XVIII, afirmó que esta transformación de una única a múltiples fuentes de autoridad constituye un síntoma del cambio epistemológico de la era clásica a la moderna. Según Foucault, la disciplina en el método de enseñanza mutua se organiza como “un poder múltiple, automático y anónimo; porque si 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 una cosa, no se trasfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria.” Michael Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, 32a ed. en español (México, Siglo Veintiuno, 2003), p. 181-182.

supremas del sistema eran orden, disciplina, vigilancia y eficiencia en el uso del tiempo, en México se consideraba la emulación como el principio central. La preocupación por la disciplina era esencial: tanto para Lancaster como para Bell "En la escuela, como en el ejército, la disciplina es lo primero, lo segundo y lo tercero más importante; le siguen el sistema y el método".²⁵ Se suponía que la disciplina sería inculcada a través del sistema de registro y vigilancia ejercida por el maestro, los monitores y el resto de los estudiantes. La disposición especial del salón, a manera de plano inclinado, con las filas de pupitres fijados al piso frente al escritorio del maestro ubicado en una plataforma elevada, era entendida no sólo como una forma de mantener el orden sino de convencer a cada niño de que se hallaba "bajo el ojo del maestro". De esta manera, como lo expresó Lancaster, el chico evitaría "hacer cualquier cosa en la cual no deseaba ser visto": "la certeza de la detección evita las ofensas y contribuye a la eliminación del castigo".²⁶

Los manuales mexicanos reconocían el principio de orden pero no prestaban mucha atención a los mecanismos de disciplina y vigilancia como lo hacían Bell y Lancaster. En su lugar, la emulación eran considerada "el alma del sistema".²⁷ La estrategia de la recompensa y la natural inclinación del niño a ascender a un nivel más alto en la escuela constituían el estímulo para crear el "movimiento". Esta noción significaba más que el cambio físico de un lugar a otro en el salón (lo cual ya era en sí mismo considerado una mejora pedagógica). También era un

movimiento hacia estadios más altos de conocimiento y rangos de autoridad: "el niño está en continuo movimiento, lo que cierra la puerta a la pereza, y a cada instante encuentra estímulos, ya con los premios semanales, ya con el ascenso a instructor, que al mismo tiempo que lisonjea su orgullo, le obliga a conducirse bien para no descender del puesto".²⁸

La emulación estaba ligada a la idea de competencia. Para Alamán, el "resorte moral" para ascender a un lugar más alto en el organigrama de la escuela era el principal incentivo para la superación personal. El sistema de premios y pequeñas recompensas en dinero sólo deberían servir para reforzar ese impulso. El mismo estímulo moral ayudaba a erradicar los castigos físicos tradicionales: "El concurso para los lugares, según el cual el niño obtiene el que se le debe; la ocasión de adelantarse y el peligro continuo de retrogradar esta actividad en la distribución del honor y de las penas, bastan para reemplazar el sistema de castigos del antiguo".²⁹

Para Bell, por el contrario, era principalmente el sistema de vigilancia el que reduciría el uso de castigos mientras que la emulación y la competencia eran sólo un refuerzo de ese mecanismo de control: "son la preferencia permanente y la incesante vigilancia de sus numerosos supervisores las que impiden la ociosidad y garantizan la diligencia, evitando las conductas enfermizas de toda clase y reemplazando la necesidad de castigo".³⁰

Bell afirmaba continuamente que, de entre los elementos fundamentales de la escue-

²⁵ "It is in a school as in an army, discipline is the first, second, and third essential; system and method follow far behind in the rear". Andrew Bell, *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum at Egmore, near Madras...* (London, Cadell and Davies, 1805), p. 55.

²⁶ The child would avoid "doing any thing in which he would not wish to be seen": "the certainty of detection prevents offences, and thereby contributes to the annihilation of punishment". Lancaster, *The lancasterian system of education...*, pág. 1

²⁷ Aelmán, "Instrucción..." *La sabiduría Universal*, 17 (5 octubre de 1822) p. 281.

²⁸ J.M. Lafragie y W. Reyes, *Breve Noticia...*, pág. 2-3

²⁹ Alamán, "Instrucción...", *La Sabatina Universal*, num. 18, 12 octubre 1822, p. 298.

³⁰ "It is the perpetual preference and never-ceasing vigilance of its numerous overseers, which preclude idleness, ensure diligence, prevent ill behaviour of every sort, and almost supersede the necessity of punishment." A. Bell, *The Madras School, or Elements of Tuition...* (London, T. Bensley, 1808), p. 3.

la, la emulación, el elogio, la recompensa, la vigilancia, las lecciones cortas y fáciles, era "especialmente la vigilancia" que merecía "estar al frente".³¹

Los textos de Lancaster poseían un enfoque ligeramente más positivo sobre el principio de emulación. En sus primeros escritos había mostrado más entusiasmo sobre este mecanismo que en los posteriores, en los que tuvo que responder a acusaciones de sus detractores.³² Ante quienes consideraban la emulación como "algo peligroso" ya que su abuso podría generar envidia, o incluso resentimiento social, Lancaster replanteó el concepto argumentando que su sistema promovía, sobre todo la "auto emulación": el niño era recompensado por superar sus propios logros anteriores. En cuanto a la "emulación social", ésta podría estar "libre de maldad" y "producir mucha utilidad y bienestar" con la intervención del maestro: "si dos niños están en frecuente competencia y uno asciende, el deber del maestro es ver que la satisfacción de éste no lo lleve a una exaltación de su triunfo sobre el otro".³³

Contra los riesgos de la emulación no encontramos ninguna advertencia en los manuales mexicanos (al menos en los de la década de 1820). Por el contrario, en ellos se establecía que los estudiantes que ganaran premios debían ser elogiados tanto como fuera

posible: "Concluida la distribución de los premios, los niños que los hayan obtenido se pasearán con ellos por la escuela, y el instructor dirá en alta voz: estos niños han obtenido estos premios por su buena conducta y aplicación en sus estudios."³⁴

Enmarcado en el contexto de una incipiente sociedad republicana, la insistencia en el mecanismo de emulación en los manuales mexicanos puede ser entendida como parte de la preocupación general con la cual se promovía el individualismo y la eliminación del llamado "espíritu de cuerpo". Las nuevas elites gobernantes consideraban el corporativismo religioso, militar, profesional y social como una pesada carga heredada de la colonia que impedía el progreso económico. Las reformas borbónicas de la última parte del siglo XVIII habían iniciado una política reductora de los privilegios de grupo, especialmente de aquellos de las comunidades religiosas y gremios de artesanos urbanos y otros profesionales con el propósito de permitir a los gobiernos centrales y locales ejercer un control más estricto sobre sus actividades económicas.³⁵ Esta política se fortaleció después de la independencia, apoyada por las ideas del liberalismo político que predicaban la igualdad ante la Ley y derechos sobre la propiedad individual.³⁶ La preocupación por el "espíritu corporativo" estaba también orien-

³¹ Ibid. pág. 12

³² Esta diferencia entre Lancaster y Bell respecto al concepto de emulación ha sido discutida por David Hamilton en *Towards a theory of schooling* (London, the Falmer Press, 1989, esp. Ch. 4); pero él solo consideró lo que Lancaster escribió en *Improvements on Education*, publicado en 1808.

³³ "If two boys are in frequent competition, and one gains the ascendancy, the teacher's duty is to see that while satisfaction is excited in one, no exaltation or triumph is allowed over the other Lancaster, *The Lancasterian System of Education*, p. 25

³⁴ Compañía Lancasteriana, *Sistema...*, p. 62.

³⁵ Las reformas borbónicas educativas son estudiadas por Tanck en *La educación ilustrada, passim*.

³⁶ La preocupación por el corporativismo fue fundamental en las luchas políticas del México independiente y mostró diferentes características en diferentes periodos. De acuerdo con Charles Hale, en la década de 1820 el ataque no estaba claramente dirigido contra el antiguo régimen de grupos privilegiados, sino contra la noción —un tanto más abstracta— de un gobierno arbitrario. En la siguiente década los privilegios de la iglesia y del ejército fueron identificados como el aspecto que necesitaba una reforma radical. Y a finales de la década de 1840 la actitud hacia los grupos privilegiados se convirtió en el punto central que distinguía a los dos partidos políticos que se consolidaron en ese periodo: liberales y conservadores. Charles Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821 – 1853* (México, Siglo Veintiuno, 1972).

tada hacia la erradicación de la discriminación social basada en el paternalismo étnico institucionalizado por el gobierno español.³⁷ Desde este punto de vista, el sistema mutuo fue presentado como algo que tendía a individualizar a los estudiantes más de lo que hacía el método tradicional: se daba a todos los estudiantes las mismas oportunidades y medios y se esperaba que triunfaran de acuerdo con sus propias capacidades y esfuerzos en un medio dinámico y no corporativo. El espíritu de emulación y competencia individual fue reforzado por los mecanismos de la vigilancia general y jerárquica, la cual intentaba hacer que el niño se sintiera más responsable por su propio progreso.

Esta exaltación del individualismo se manifiesta en cierta tensión con otros de los valores sociales promovidos en los textos mexicanos sobre el sistema lancasteriano. Si bien la emulación y la competencia debían constituir los principios reguladores en el aula, éstos habrían de ser practicados de tal manera que hicieran a los estudiantes conscientes de la igualdad de oportunidades que prevalecía entre todos ellos, y del hecho de que ocupar una posición de autoridad era simplemente un servicio temporal que beneficiaba al grupo en general. Así, estos textos presentaban algunas de las prácticas del sistema de enseñanza mutua como una manera de promover valores específicamente republicanos.

La serie de artículos publicados en *El Sol* describía el sistema como "el más adaptable para formar las costumbres republicanas". Su autor afirmaba que "la lectura más superficial" de los principios del sistema, podría convencer a cualquiera de su "analogía con nuestras preciosas instituciones".³⁸ Este texto resaltaba en particular la manera como el sistema de enseñanza mutua promovía el valor de

la igualdad. En cuanto al rol y funciones de los monitores en el aula, el texto afirmaba que los atriles utilizados por ellos "no deben sobresalir de los demás, pues sobre ser superfluos y más costosos perjudicarían el espíritu de igualdad que debe inspirar la educación republicana".³⁹ Por otra parte, el mecanismo de rotación de monitores (quienes eran monitores en una lección retornaban a su lugar como estudiantes comunes y corrientes durante las otras clases), era considerado en estos artículos como una "imagen" del sistema republicano: "Cada monitor consagra una hora nada más para instrucción de la clase que tiene a su cargo y después vuelve a la suya como simple alumno. ¡Imagen asombrosa del sistema republicano, donde el ciudadano más benemérito después 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 a confundirse con la masa general de sus conciudadanos, sin más distinción que la que ha hayan merecido sus esfuerzos en pro del bien de la comunidad...!"⁴⁰

Los monitores debían aprender que su puesto era temporal y debían estar prestos a volver a su lugar habitual en la clase una vez finalizado su servicio. Su superioridad debía ser entendida como un servicio momentáneo solo a causa de su rendimiento: "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."⁴¹

El texto sugería incluso que, al promover la igualdad con la distribución de responsa-

³⁷ Tanck, *La educación ilustrada*, p. 89.

³⁸ *El Sol*, 27 junio de 1826, p. 1513.

³⁹ *Ibid.*, p. 1501.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

bilidades en el aula, el sistema era inaceptable para que aquellos que apoyaban regímenes absolutistas: ““Cuando [el monitor] se retira a su asiento para ser de nuevo miembro de la clase, otro le sucede en el puesto, y otro, y otro, de manera que recargue sobre todos el trabajo y el honor de la instrucción. ¡Combinación maravillosa, y que no es extraño haya disgustado a los partidarios del poder absoluto, por ser el prototipo del sistema de libertad!”⁴²

Probablemente el autor de estos artículos era consciente de que el sistema de enseñanza mutua no sólo había sido adoptado por países con gobiernos representativos (una lista de lugares donde éste era practicado aparecía en el prefacio al texto de Lancaster de 1821). Esta estrategia retórica indica, entonces, hasta qué punto, en México, el ideal de la educación de masas estaba identificada con la libertad política. El concepto de libertad, a su vez, estaba ligado a la (también inexacta) noción, presente en todos estos manuales, de que la política bajo la dominación española consistía en negar la educación al pueblo en general y así mantenerlo, por medio de la ignorancia, subyugado ante un gobierno injusto. La expresión “sistema de libertad” era un sinónimo de república independiente. El vínculo entre educación y el sistema de libertad política también se aprecia claramente en la introducción a los manuales de Alamán. En un tono que décadas más tarde podría parecer extraño a un líder del partido conservador, señaló: “Si bajo el gobierno despótico ha podido dudarse si era conveniente extender las luces y la cultura a las clases menos acomodadas de la sociedad, no puede suscitarse igual cuestión bajo la influencia de un régimen que debe apoyarse sobre la base sólida de la ilustración general. Cuando se establecen leyes fijas que determinando con exactitud los límites de toda

autoridad indican al súbdito sus obligaciones y derechos, es necesario que éste sepa qué se le debe y a qué está obligado en la sociedad de que hace parte, y como un gobierno liberal no puede tener subsistencia si no lo sostiene la opinión pública, es menester que ésta pueda fundarse sobre sanos principios. ¿Cómo podrían adquirirse éstos si no se velase sobre la educación y primera instrucción de la juventud?”⁴³

Dentro de este contexto, la estrategia de rotación de los monitores parecía muy apropiada para enseñar los valores de tal “sistema de libertad”, a través de la conscientización de los estudiantes acerca de sus deberes y derechos. La rotación inculcaría, por una parte, el principio de igualdad (iguales oportunidades para todos acceder al puesto de monitor, pero siempre retornando a la clase como un estudiante común); por otra parte, haría que los estudiantes adquirieran la noción de servicio y la percepción de que su esfuerzo individual como monitores redundaría en el bien general de la clase bajo su control. La identificación entre el interés personal y el general también fue enfatizada en el artículo de *El Sol*, el cual, llevando más lejos la noción lancastariana de emulación social, sugería que la manera más eficiente de animar a un estudiante poco exitoso en la continua carrera por los ascensos y los premios consistía en “transferir el sentimiento de la competencia individual al de las clases enteras”.⁴⁴ Así, el estudiante sentiría que pertenecía a un grupo y que estaba contribuyendo a conformar un todo, aunque esta medida era secundaria frente a la competencia individual y debía servir solamente para motivar a los estudiantes menos capaces.

Otra diferencia significativa en la percepción del sistema en México en comparación con Inglaterra, era la importancia otorgada al

⁴² *Ibid.*

⁴³ Alamán, “Instrucción”, p. 266.

⁴⁴ *El Sol*, 26 June 1826, p. 1508.

"juicio por jurado". Este era, en efecto, la reproducción de un jurado judicial en el que los estudiantes jugaban un rol muy activo. El mecanismo podría ser implementado cuando el maestro considerara que la naturaleza de la falta de un estudiante merecía ser tratada con solemnidad. Durante el juicio, el "acusado" tenía que permanecer sentado en una plataforma mientras que un "acusador", un número de testigos y un "defensor" presentaban sus alegatos. El jurado (conformado por monitores) dictaba su veredicto y establecía el castigo apropiado, aunque existía siempre la posibilidad de que el defensor implorara compasión para el acusado.⁴⁵

La idea del juicio por jurado fue introducida por Bell y debe acotarse que en México solo aparece en el manual de la Compañía Lancasteriana. Bell fue criticado por la introducción de este procedimiento y por ello intentó disminuir su papel en una edición revisada de su método: "aunque hecho para inspirar en la juventud amor a la justicia, respeto por las leyes y deferencia hacia las instituciones de su país, le han sido imputados, en teoría, efectos contrarios, y se ha horrorizado a algunas mentes con este monstruo de mil cabezas". Aunque defendía la capacidad de los niños para "distinguir entre lo verdadero y lo falso, lo

correcto y lo errado, lo bueno y lo malo" con respecto a sus compañeros, Bell añadía: "Para aliviar a mis lectores de tales aprehensiones, les aseguro que (el juicio por jurado) no es necesario para el sistema más que como una benigna estrategia disciplinaria, de la cual están en perfecta libertad de prescindir si prefieren un modo más sumario de corrección".⁴⁶

Como en el caso de la emulación, no se presentaba objeción para el mecanismo de juicio por jurado en ninguna de las ediciones del Manual de la Sociedad Lancasteriana en México. Presumiblemente el juicio por jurado era visto como otra manera de fomentar los principios del sistema representativo, entrenando a los estudiantes en la práctica de este proceso judicial que estaba apenas siendo introducido en México.⁴⁷

Las diferencias en la percepción y aplicación del sistema de enseñanza mutua en México e Inglaterra pueden ser explicadas a partir de los diferentes propósitos que se le atribuían. En Inglaterra, las escuelas mutuas habían sido diseñadas principalmente para educar a los pobres y muchos las veían como una reproducción de —y un entrenamiento para— el sistema de división del trabajo en una sociedad industrializada.⁴⁸ La división de una clase escolar numerosa en pequeños grupos

⁴⁵ Compañía Lancasteriana, *Sistema*, p. 72-3

⁴⁶ "Though fitted to inspire youth with a love of justice, respect for the laws, and deference to the institutions of their country, yet opposite effects have been ascribed to it in theory, and have filled some minds with horror of this hydra monster... To relieve my readers from such apprehensions, I assure them that it [the trial by jury] is no otherwise necessary to the system than as a mild engine of the discipline, which they are at perfect liberty to dispense with, if they retain a predilection for a more summary mode of correction" Bell, *The Madras School*, pág. 266-267.

⁴⁷ El sistema de juicio por jurado, de origen inglés, fue ampliamente adoptado en Europa a comienzos del siglo XIX; gracias a la influencia de liberales continentales como Benjamín Constant y de los legisladores españoles de 1812, el mecanismo cobró gran atractivo en México después de la independencia. Hacia 1826 el juicio por jurado aplicado a los casos criminales habría sido adoptado en los estados de Jalisco, Puebla, Zacatecas y México. En México el entusiasmo por el sistema estaba basado en la creencia de que la justicia estaría mejor aplicada a través del sentido común del pueblo local por estar próximo al caso tratado, y por encontrarse libre de la tradicional corrupción judicial. Los jurados debían estar constituidos por personas económicamente acomodadas que pudieran garantizar un criterio independiente. El sistema, en su totalidad, fue visto como un medio para garantizar la libertad individual contra el abuso de un poder judicial arbitrario. Hale, *El liberalismo mexicano*, p. 94-95.

⁴⁸ Acerca de las implicaciones sociales y económicas del uso del espacio en las escuelas mutuas de Inglaterra, ver Thomas A. Markus, "Early nineteenth Century School Space and Ideology", *Paedagógica Histórica* XXXII, 1 (1996), págs. 9-50.

que trabajaban simultáneamente en lecciones cortas y diferenciadas, fue defendida por radicales y utilitaristas⁴⁹ como una preparación para trabajo mecánico fabril.⁵⁰ En esa dirección se había pronunciado Adam Smith cuando señaló que una educación básica con un sentido mecánico ayudaría a los obreros a prevenir el aburrimiento y la consecuente “estupidez” provocada por las tareas monótonas y repetitivas de las fábricas.⁵¹

La noción utilitarista de eficiencia en la escuela también estaba relacionada con la expansión del mercado y el desarrollo de la producción fabril. La analogía que hizo Bell de su método con la máquina de vapor es bien conocida: al igual que ésta, el sistema de enseñanza mutua podía “disminuir el esfuerzo y multiplicar el trabajo”.⁵² Más aún, las dos organizaciones religiosas que promovían este sistema, la Sociedad Nacional Anglicana para la promoción de la Educación de los Pobres (Anglican National Society for Promoting the Education of the Poor)— seguidores de Bell— y su opositora, la Sociedad

Escolar Británica y Extranjera (BFSS)—seguidores de Lancaster— estaban preocupadas por una educación para las clases trabajadoras que previniera cualquier tipo de conducta subversiva, lo cual constituía un énfasis característico de la ola de pánico social provocada por la revolución francesa. Ambas sociedades veían al sistema de enseñanza mutua como una forma de promover una cultura en la cual la jerarquía social se respetaría y la gente se sentiría contenta con su situación en la vida.⁵³ Con sus normas de orden, disciplina y vigilancia, el sistema estaba destinado a proveer algún grado de instrucción a las clases bajas, para mejorar su moral y sus maneras e instarlos a leer la Biblia, garantizando así la estabilidad social y convirtiéndoles en mejores trabajadores para la era del comercio y de la industria.⁵⁴ Como Bell establecía, el sistema estaba dirigido a formar los hábitos de laboriosidad, moralidad y religión.⁵⁵

En México, por el contrario, el sistema fue propuesto para ser aplicado a gran escala, no sólo para dar mínimos conocimientos a los

⁴⁹ Ver el Artículo de James Mill, “Education”, publicado en «Supplement to the *Encyclopaedia Britannica*» (5ª ed. 1818) (Reimpreso en F.A. Cavanash, *James and John Stuart Mill on Education*, 1931); y Jeremy Bentham, *Chrestomatia* (1816 – 1817). Las opiniones de Miller y Bentham sobre el sistema de enseñanza mutua y sobre el uso que hicieron de sus principios también difieren de las planteadas en los trabajos de Bell y Lancaster. Bentham, por ejemplo, enfatizó el principio de emulación y competencia individual en su propuesta educativa, pero su plan nunca fue puesto en práctica y tampoco era representativo de la forma general en que el sistema era visto y usado en Inglaterra.

⁵⁰ En su reporte sobre los diferentes sistemas de educación preparado para la «Society for Bettering the Condition of the Poor», Sir Thomas Bernard comentó que “el gran principio del Dr. Bell es LA DIVISIÓN DEL TRABAJO, aplicada a los propósitos intelectuales... El hombre que primero hizo un uso práctico de la *división del trabajo* le dio un nuevo poder a la aplicación de la fuerza corporal y simplificó y facilitó las tareas más complicadas y fastidiosas ... pero ese hombre, cualquiera que sea su mérito, no le hizo servicio más esencial a la industria de lo que el Doctor Bell lo hizo a las operaciones *intelectuales*” (“The grand principle of Dr. Bell is THE DIVISION OF LABOUR, applied to intellectual purposes... The man who first made a practical use of the *division of labour*, gave a new power to the application of corporal strength, and simplified and facilitated the most irksome and laborious operations... But that man, whatever was his merit, did no more essential service to *mechanical*, than Dr. Bell has done to *intellectual* operations.” Thomas Bernard, *of the Education of the poor* (London, W. Bulmer y Co Cleveland, 1908), págs. 35 –36 (Mayúsculas e itálicas en el original).

⁵¹ *An Inquiry into the Nature and the Causes of the Wealth of Nations* (boo. v, chapter I, art. ii), citado por Brian Simon, *The Two Nations and the Educational Structure, 1780 – 1870* (London, Lawrence y Wishart, 1974), págs. 138 – 139.

⁵² “[The monitorial system] could diminish labour and multiply work”. Bell, *The Madras School*, pág. 37

⁵³ Green, *Education and State Formation*, p. 229-230.

⁵⁴ R.D. Altick, *The English Common Reader* (Chicago, 1957), p. 141-9.

⁵⁵ Bell, *An Experiment in Education*, p. 18.

pobres sino como el primer paso para la formación de una sociedad moderna y educada. El sistema no era visto como una preparación de las clases trabajadoras para la industria, puesto que se promovía en una sociedad incipientemente industrializada. Tampoco estaba basado en ninguna doctrina religiosa -aunque desde luego la religión era enseñada en las escuelas mutuas. Y ni siquiera era tema de debate político: los miembros de diferentes facciones -centralistas y federalistas, liberales y conservadores- lo apoyaban igualmente. En realidad, nada en el discurso relativo al sistema lancasteriano en México durante los primeros años de la independencia recuerda el tono de conservadurismo social que éste tenía en Inglaterra. De hecho, los atributos conferidos al sistema indican que se le creía diseñado para desarrollar una cierta clase de cultura cívica en los estudiantes, cultura que comprendía los principios de competencia y participación, de igualdad y servicio para el bien común.

Sin embargo, existían ciertas tensiones dentro de este discurso republicano y liberal. El énfasis en la competencia individual no articulaba fácilmente con las ideas de igualdad y servicio para el bien común. Los manuales mexicanos mostraban una fe excesiva en lo que el espíritu de emulación y competencia podría alcanzar, pero al mismo tiempo buscaban inspirar en los niños la noción de que el ejercicio de la autoridad era una actividad desinteresada y que, eventualmente, todos los estudiantes eran "iguales". Esta diferencia entre individualismo y el sentido de deber para con la sociedad apunta hacia un problema más general en el discurso político de este período sobre el rol del ciudadano-individuo -privado del privilegio de pertenecer a un grupo o corporación- frente al nuevo Estado. Si el discurso

republicano buscaba enseñar nociones de movilidad social, igualdad y participación en las tareas políticas, a la vez tenía que hallar otras maneras de justificar la obediencia al recién constituido gobierno y a sus incipientes instituciones; y esta justificación debía formularse en los términos de los principios de la libertad individual -y no en los términos del derecho divino del rey a gobernar-.

Este era, de hecho, el problema básico de la autoridad del Estado que México, al igual que muchas de las ex-colonias españolas, afrontó durante buena parte del siglo XIX, y hacia el cual se orientaron muchas de las reformas educativas. Un problema similar fue experimentado en la época por otra joven república, los Estados Unidos. Como Andy Green ha señalado, aún en un país donde la educación estaba estrechamente ligada a las ideas democráticas, ésta presentaba una función contradictoria: por una parte, parecía fomentar las formas políticas, republicanas y democráticas para impedir cualquier retorno de la aristocracia reaccionaria o del Estado autoritario; pero por la otra, enseñaba nociones de conformidad política para prevenir la anarquía, lo cual era esencial en la construcción de una hegemonía capitalista individualista.⁵⁶

Otras dimensiones de este problema en el caso mexicano pueden apreciarse mediante el estudio de la manera en los principios cívicos eran explícitamente enseñados dentro del sistema de enseñanza mutua.

Enseñanza del catecismo político

La instrucción cívica fue introducida como asignatura en la escuela primaria a partir de la consumación de la independencia, aunque ya había sido prescrita en todo el imperio por la constitución liberal española de 1812.⁵⁷ Las

⁵⁶ Green, *Education and State Formation*, p. 35-36.

⁵⁷ El Artículo 366 de la constitución de 1812 afirmaba que en cada escuela elemental los niños deberían aprender lectura, escritura, aritmética y "el catecismo de la religión católica, el cual incluirá una breve exposición de los derechos civiles". También en las instituciones de educación secundaria y en las universidades debía instruirse a los estudiantes acerca de la Constitución (art. 368). La constitución de 1812 fue abolida en mayo de 1814 y luego restablecida entre 1820 y 1823, pero la influencia de esta

lecciones sobre la forma de gobierno y los derechos y deberes de los ciudadanos en el nuevo orden político eran transmitidas a través de pequeños manuales llamados comúnmente "catecismo políticos" o "cívicos". (fig. 3). Estos textos, dirigidos a escolares y a lectores no académicos, se caracterizaban por un estilo interrogativo que recordaba la estructura del catecismo religioso, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:⁵⁸

P. ¿Qué es Constitución?

R. Una colección organizada de las leyes fundamentales o políticas de una nación.

P. ¿Qué se entiende por leyes fundamentales?

R. Las que establecen la forma de gobierno: es decir, las que fijan las condiciones con que unos han de mandar, y otros obedecer.

P. ¿Quién tiene la facultad para hacer estas leyes?

R. La nación por sí sola, o por medio de sus Representantes o Diputados.

P. ¿Tenemos nosotros Constitución?

R. Tan buena que puede hacernos fe-

lices si la observamos y contribuimos a que se observe.⁵⁹

En esta sección se analizará la enseñanza de los catecismos políticos dentro del sistema de enseñanza mutua. Se desarrollará el argumento de que estos catecismos adquirieron un significado peculiar al ser leídos y memorizados en el contexto de las relaciones sociales establecidas en las escuelas mutuas.

Los catecismos políticos constituyen un fenómeno común a países occidentales que a finales del siglo XIX experimentaron cambios radicales en su organización política hacia formas democráticas. Este tipo de manuales fue ampliamente difundido en Francia después de la revolución con el propósito de inculcar en la población nociones sobre el nuevo régimen.⁶⁰ Los catecismos políticos también proliferaron en España durante la invasión francesa de 1808 –con un contenido notablemente defensivo y nacionalista–, y especialmente después de la promulgación de la constitución de 1812. Por su parte, las naciones hispanoamericanas, una vez independientes, adoptaron la disposición de la

disposición prevaleció en el México independiente (en algunos estados la Constitución de 1812 permaneció vigente hasta que aparecieron nuevas constituciones locales, lo que en algunos casos ocurrió hasta finales de 1827).

⁵⁸ La iglesia católica había usado el método interrogativo para enseñar la doctrina al pueblo desde finales del siglo XV, como recomendación del concilio de Tortosa (1492). Durante la Reforma religiosa, y gracias a los avances en la industria de la imprenta, se estimuló intensamente el uso de estos textos, por parte tanto de los católicos como de los protestantes. La *Cartilla de la doctrina cristiana* del jesuita Gerónimo Ripalda, publicada por primera vez en 1591, se convirtió en el catecismo más importante en los países de habla hispana hasta mediados del siglo XX. Ver Javier Ocampo López, *Los catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica* (Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1988), págs. 11-12.

⁵⁹ D.J.C., *Catecismo político arreglado a la constitución de la monarquía española* (Puebla, San Felipe Nerí, 1820), p. 1; 1ª ed. Cádiz, 1812.

⁶⁰ Aunque en España se han hallado algunos ejemplos de catecismos políticos de años anteriores a la revolución francesa. Ver Dorothy Tanck de Estrada "Los Catecismos Políticos: de la revolución francesa al México independiente", en Solange Alberro, Alicia Hernández Chávez y Elías Trabulse, *La revolución francesa en México* (México, El Colegio de México, 1992), págs. 491-506. También hay algunos ingleses que datan de fines del siglo XVII; de hecho, el primer catecismo político del que tengo noticia es *A Political Catholicism, Serving to Instruct Those that Have Made the Protestation Concerning the Power and Privileges of Parliament* (1693). Este texto fue publicado durante el reinado de Carlos II y tenía el tono de una apología al sistema político inglés durante el delicado periodo de reestructuración de la monarquía tras el corto período de republicanismo dictatorial.

constitución de 1812 obligaba a las escuelas primarias a enseñar el "catecismo civil".⁶¹

Los catecismos políticos publicados en el México independiente seguían la estructura de sus predecesores. Incluían una definición de sociedad y ciudadanía, una descripción de las diferentes formas de gobierno, una defensa del republicanismo y una explicación de la forma particular de gobierno de México, así como de los derechos, deberes y virtudes cívicas que se esperaba de los ciudadanos. A diferencia de los catecismos políticos franceses, los cuales se proponían realizar una sustitución del orden religioso por uno secular, en los textos mexicanos (como en los españoles) la religión no estuvo casi nunca ausente. En muchos de ellos la religión era considerada como una más de las virtudes cívicas (ser buen cristiano era presentado como una manera de servir al país) y en algunos casos el catecismo político estaba impreso en el mismo libro que el catecismo religioso. En general, los catecismos religiosos coexistieron en las escuelas junto con los políticos al menos hasta la década de 1860.

Muchos catecismos políticos aplicaban fielmente la estructura de sus contrapartes religiosos. En el siguiente ejemplo el catecismo del Padre Ripalda sirve de base al catecismo político español de 1808:

Catecismo de la doctrina cristiana:

P. Decid, niño, ¿cómo os llamáis?

R. Responderá con su nombre: Pedro, Juan, o Francisco, etc. Encomiéndose el tener cada uno devoción con el santo de su nombre.

P. ¿Sois cristiano?

R. Sí, por la gracia de nuestro Señor Jesu Cristo.

P. ¿Qué quiere decir ser cristiano?

R. Hombre que tiene la fe de Cristo, que profesó en el bautismo...

P. ¿A qué está obligado el hombre?

R. A buscar el último fin para que fue criado.

P. ¿Para qué fin fue criado el hombre?

R. Para amar y servir a Dios en esta vida, y después verle y gozarle en la otra.

P. ¿Con qué obras se sirve a Dios principalmente?

R. Con obras de fe, esperanza y caridad.⁶²

Catecismo Civil:

P. Decid niño, ¿cómo os llamáis?

R. Español.

P. ¿Qué quiere decir español?

R. Hombre de bien.

P. ¿Cuántas y cuáles son sus obligaciones?

R. Tres, ser cristiano católico apostólico romano, defender su religión, su patria y su ley, y morir antes de ser vencido.⁶³

El parecido entre los catecismos religiosos y políticos da la impresión que ambos textos tenían una función igualmente autoritaria. Varios historiadores de la educación han afirmado que la estructura catequética de los panfletos cívicos serviría para promover el mismo respeto incuestionable hacia la jerarquía, la obediencia y la lealtad al Estado, que

⁶¹ Ocampo, *Los catecismos políticos*; Anne Staples, "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX", en Roderic A. Camp, et al., *Los intelectuales y el poder en México: Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses* (México, El Colegio de México - University of California, Los Angeles, 1991), p. 491-506; Tanck "Los catecismos políticos"; Rafael Sagredo Baeza, "Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827", *Historia Mexicana*, 45, num. 3 (1996), p. 501-38.

⁶² Gerónimo de Ripalda, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana...* (Puebla de los ángeles, Pedro de la Rosa, 1808) págs. 39-40.

⁶³ *Catecismo civil o breve compendio de las obligaciones del buen español*. (Santiago, Ignacio Aguayo, 1808), p. 1.

el texto religioso pretendía asegurar para la iglesia católica, antes que una participación activa en su organización política democrática.⁶⁴ En este trabajo se analizará este planteamiento en el contexto de la forma como el catecismo político era enseñado, en particular en las escuelas lancasterianas.

En el pasado, el catecismo religioso había sido el único libro que mucha gente había tenido alguna vez en sus manos. Era esencial en las escuelas y a menudo era usado como el texto en el cual los niños aprendían a leer. Su contenido era aprendido de memoria y usualmente ayudaba en el proceso de aprender a leer porque en él el niño tenía las representaciones visuales de las oraciones que ya había memorizado de antemano.⁶⁵ En realidad, la parte interrogativa constituía sólo una sección del catecismo religioso y cumplía la función de reafirmar en la memoria la serie de oraciones y normas presentados en la primera parte del texto. Cuando se introdujeron los catecismos políticos, también fueron enseñados de manera memorística, pero no tenían una sección narrativa: las preguntas y respuestas fueron utilizadas como los medios para transmitir la información y no sólo para reforzarla en la memoria. Con todo, los catecismos políticos fueron también utilizados, en ocasiones, para enseñar lectura, y aún la misma constitución fue empleada para este propósito.⁶⁶

En las escuelas lancasterianas de México, la "doctrina civil" debía ser enseñada una vez a la semana, el sábado en la tarde, durante media hora (a diferencia de la doctrina religiosa que se enseñaba durante quince minutos diariamente y media hora los sábados). Era la última lección del día, justo antes de que se entregaran los premios semanales.⁶⁷

La actividad constituía ciertamente una introducción apropiada para la ceremonia de reconocimientos.

La forma como se enseñaban ambos catecismos era virtualmente la misma y el estilo interrogativo era esencial para la estrategia de aprendizaje.⁶⁸ La escuela se dividía en tres grandes grupos. Los niños estarían de pie en semicírculos de la misma manera que lo hacían para las clases de lectura y aritmética. En el primer grupo el instructor leería los principios del catecismo (civil o religioso): recitaría las preguntas y las respuestas que los niños repetirían varias veces hasta aprenderlas. En el segundo grupo, se esperaba que el niño hubiese memorizado tres o cuatro preguntas y que le preguntara a otro compañero para corregirse mutuamente los errores. En el tercero, los estudiantes harían lo mismo pero utilizando la información de una o dos páginas del catecismo. Como en las lecciones de lectura, los niños que respondieran correctamente cambiarían sus lugares en el semicírculo de manera que, al final de la lección, las tarjetas de premio pudieran otorgarse de acuerdo con su posición dentro del grupo.⁶⁹ (fig. 4).

El hecho de que tanto las preguntas como las respuestas estuvieran prescritas y no fueran espontáneas, o que no hubiera alternativa de respuesta para los estudiantes, aunado a las analogías dogmáticas entre un texto de verdades teológicas y uno de verdades políticas, hacen que la enseñanza catequística aparezca a nuestros ojos como una forma de promover una actitud de sumisión acrítica a las estructuras de poder político antes que una participación democrática en ellas. Esto entraría en franca contradicción con lo que catecismos políticos enseñaban. Prácticamen-

⁶⁴ Staples, "El catecismo como libro de texto..."

⁶⁵ Tanck, *La educación ilustrada*, p. 220.

⁶⁶ Tanck, *La educación ilustrada*, p. 227.

⁶⁷ Compañía Lancasteriana, *Sistema*, p. 57.

⁶⁸ En esto los manuales mexicanos se acercaban más a Bell que a Lancaster, ya que en las escuelas de este último se enseñaba la religión a través de las propias Escrituras, atendiendo al carácter de las escuelas de no pertenencia a ninguna denominación religiosa específica.

⁶⁹ Compañía Lancasteriana, *sistema*, pág. 56-58.

te todos ellos —y especialmente el texto adoptado de manera oficial por las escuelas Lancasterianas entre 1830 — 1840⁷⁰— basaban su discurso en la idea liberal de que la sociedad era un “pacto” establecido libre y voluntariamente por los individuos para garantizar su paz y seguridad. Describían el sistema democrático republicano como un contrato bilateral entre los ciudadanos y el gobierno: el gobierno era elegido por los ciudadanos —“el pueblo”— con la misión de gobernar de acuerdo con las leyes que los ciudadanos, a través de sus representantes, habían creado para regular su libertad social. Las leyes, así, eran una creación del pueblo mismo, eran “impuestas por él para ser gobernado”.⁷¹ Si el gobierno no cumplía este compromiso de proteger las libertades individuales de los ciudadanos, los ciudadanos mismos tenían el derecho de retirar al gobierno de su cargo.

Tal concepto horizontal del poder político, un poder en el que supuestamente todos participaban, contrastaba con la verticalidad de las relaciones de poder que el estilo catequístico parecía plantear.⁷² Esta discrepancia

podría ser descrita en términos de una “contradicción performativa” entre el contenido democrático de los textos y la práctica autoritaria de la enseñanza a través del estilo catequístico; una contradicción asociada con la función ideológica de legitimación del nuevo grupo en el poder.⁷³ De hecho, puede observarse una tensión similar entre los principios democráticos y los autoritarios dentro del discurso de los mismos catecismos políticos, especialmente en la manera en que exhortaban a la obediencia al gobierno como una virtud cívica. Por una parte, los textos enseñaban que la gente debía participar en la organización del gobierno y que tenían derecho a exigir de éste la satisfacción de sus necesidades; para el gobierno, era solo la representación de la voluntad del pueblo. Por la otra, los catecismos tendían a promover la noción de que la obediencia al gobierno era una expresión de amor por la patria, y la naturaleza de este amor era descrita como algo incondicional, más que algo sujeto al cumplimiento del “pacto” establecido entre los ciudadanos y sus representantes.⁷⁴

⁷⁰ José Justo Gómez de la Cortina, Conde de la Cortina, *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil*. Este texto tuvo al menos ocho ediciones en México entre 1833 y 1849. Fue utilizado en las escuelas municipales y Lancasterianas de la ciudad de México tanto como en algunos estados, por ejemplo Puebla. El autor donó sus derechos a la Compañía Lancasteriana de la ciudad de México. La cartilla era en realidad una copia ligeramente modificada de un catecismo español de 1812, la *Instrucción familiar, política y moral*, de José Sabau y Blanco (Madrid, Imp. de Ibarra, 1812).

⁷¹ Gómez de la Cortina, *Cartilla social*, 8ª ed. (México, Santiago Pérez, 1849), p. 11.

⁷² Una opinión semejante ha sido expresada con respecto los libros de texto científicos escritos en forma interrogativa durante el siglo XIX en Inglaterra. Greg Myers ha afirmado que, al presentar un universo cerrado de preguntas y respuestas pre-establecidas, la forma de diálogo en los textos de circulación popular de hecho contribuyó a separar la esfera de aquellos que hacen la ciencia de la esfera de aquellos que sólo estaban para saber algo acerca de la ciencia. (Greg Myers, *Science for Women and Children: The Dialogue of Popular Science in the Nineteenth Century*, en John Christie y Sally Swuttleworth, eds., *Nature Transfigured: Science and Literature, 1700 — 1900* (Manchester — New York, Manchester University Press, 1989) p. 171 —200). Sin embargo, Myers parece criticar el método de los textos decimonónicos a la luz de concepciones propias de la educación analítica del siglo XX, en vez de hacerlo con las categorías de las tendencias pedagógicas del siglo XIX.

⁷³ La noción de “contradicción performativa” como una discrepancia entre el significado transmitido explícitamente y el significado que es transmitido por el acto mismo de la transmisión, ha sido analizada por Denys Turner en *Marxism and Christianity* (Oxford, Basil Blackwell, 1983), cap. 3. Turner utiliza una metáfora pedagógica para ilustrar su concepto de práctica ideológica en términos de esa contradicción.

⁷⁴ Para un análisis más detallado de este punto, véase Eugenia Roldán Vera, “The Making of Citizens: An Analysis of Political Catechisms in Nineteenth-Century Mexico” (disertación de maestría, University of Warwick, U.K., 1996), p. 69-80.

Se podría afirmar que esta “contradicción performativa” entre los valores y prácticas democráticas y autoritarios, señala una forma de “falsa conciencia” al servicio de la legitimación del grupo dominante buscando consolidar su autoridad. Es innegable que, como Andy Green lo ha planteado, en el proceso de formación del Estado la educación desempeña un papel significativo mediante su contribución a la conformación de las ideologías y creencias colectivas que legitimen el poder estatal; ésta sería una urgencia especialmente importante en un Estado tan joven como el mexicano durante el periodo estudiado.⁷⁵ Pero ¿hasta qué punto es posible describir esta contradicción entre los contenidos y los métodos de enseñanza como una indicación del papel ideológico de la instrucción cívica? En este caso, el hecho de que estos métodos no fueran inventados de nuevo para la enseñanza de los principios cívicos, sino que fueran adaptados de fuentes locales o externas ya existentes, explica en parte la existencia de tales contradicciones.

El empleo del estilo catequístico parecía apropiado para transmitir los principios cívicos porque era el método disponible más eficiente para la enseñanza de un corpus de doctrinas en las escuelas elementales. Igualmente, el hecho de que el sistema de ense-

ñanza mutua tuviese raíces foráneas explica algunas de las tensiones entre sus propósitos originales y los objetivos adquiridos y sus aplicaciones en las escuelas mexicanas con respecto a la educación cívica.

Estos factores ayudan a explicar por qué el estilo catequístico fue tan apreciado en las escuelas lancasterianas, no solo como una estrategia que facilitaba la comprensión progresiva de acuerdo con el principio de lecciones breves y diferenciadas, sino también como el estilo apropiado para promover la participación activa de los estudiantes en el aula. Las breves y variadas lecciones servirían para mantener la atención de los niños,⁷⁶ y la división de la lección en frases cortas o grupos de frases encabezadas por una pregunta facilitaba la repetición. De esta manera se podía “dejar una impresión permanente” en la memoria⁷⁷, lo cual constituía la forma básica de aprendizaje tanto en las escuelas de enseñanza mutua como en las tradicionales. En palabras de Bell “la misma división... de cada lección en partes y el aprendizaje parte por parte, es observado al confiar a la memoria el catecismo, los ejercicios religiosos, la suma, las tablas de multiplicar y todas las ramas de la educación. La norma de la escuela es: lecciones cortas, fáciles y frecuentes, divididas en pequeñas partes, asimiladas una a una y bien dichas”.⁷⁸

⁷⁵ Green, *Education and State Formation*, p. 77.

⁷⁶ En palabras de Alamán: “Uno de los medios más adecuados para no cansar la atención de los niños, es llamarla alternativamente a varios objetos, de manera que no deteniéndose demasiado en ninguno, no puedan llegar a fastidiarse. Con este fin se distribuyen las diversas ocupaciones de los niños durante el tiempo que pasan en la escuela, de suerte que éste se llene enteramente.” Alamán, “Instrucción”, *La Sabatina Universal* num. 18, 12 octubre 1822, p. 296-7.

⁷⁷ Bell, *An Experiment in Education*, p. 57.

⁷⁸ “The same division...of each lesson into parts, and learning, portion by portion, is observed in committing to memory the catechism, religious exercises, addition, and multiplication tables, and throughout every branch of education. The rule of the school is—short, easy, and frequent lessons—divided into short parts, gotten one by one, and well said”. Bell, *The Madras School*, p. 44.

⁷⁹ Sobre la empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica, véase Eugenia Roldán Vera, *The British Book Trade and Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective* (Aldershot, Ashgate, 2003); Eugenia Roldán Vera, “Useful knowledge for export”, in Marina Frasca-Spada and Nick Jardine, *Books and the Sciences in History* (Cambridge, Cambridge University Press, 2000); A. Viñao Frago, “Un programa educativo para la América Hispana desde el exilio liberal londinense (1823-1833). Blanco-White y la historia de la educación española”, in *Historia de las relaciones educativas entre España y América: V Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1988),

Aún así, la forma como el catecismo —religioso o político— era aprendido en las escuelas de enseñanza mutua era diferente a la de las escuelas tradicionales. En las segundas, los estudiantes no tenían que hacerse las preguntas mutuamente. De hecho en los catecismos religiosos impresos, la voz que preguntaba era la del sacerdote (la que en el aula se convertía en la del maestro) actuando como la autoridad que ya conocía las respuestas y que únicamente estaba examinando el conocimiento de los niños. Como se dijo anteriormente, el hecho de que los niños fueran capaces de formular preguntas y corregirse mutuamente, y de que pudieran ascender dentro de su clase si sabían la respuesta correcta —prácticas permitidas por el estilo catequístico— era visto en algunos manuales mexicanos como una manera de promover un sentido republicano de dinámica y de participación activa en tareas que involucraban autoridad.

Por otra parte, otro tipo de catecismos no religiosos que llegaron desde Inglaterra en este período contribuyó a consolidar el método interrogativo como algo racional y moderno, en vista de que Inglaterra era concebida por muchos como el prototipo de país progresista, liberal y libre de la ignorancia y la superstición que se atribuían a España. Durante la década de 1820 una serie de casi treinta catecismos de “conocimientos útiles” fue

publicada en Londres para la “ilustración” de los recientemente independizados países de Latinoamérica. Producidos por Rudolph Ackermann (escritos o traducidos por exiliados españoles y patrocinados por diplomáticos y hombres de estado latinoamericanos), estos manuales fueron reimpresos varias veces en estos países y constituyeron una base importante para la ulterior producción local de textos escolares —también de estilo catequístico— a largo del siglo XIX.⁷⁹ Su estilo interrogativo imitaba el de los otros libros para niños editados en Inglaterra desde finales del siglo XVIII para la enseñanza de toda clase de asignaturas, desde ciencias hasta historia.⁸⁰ Y para evitar la inevitable asociación entre este tipo de textos con los catecismos religiosos, los textos de Ackermann venían precedidos de una nota que advertía que la palabra *catecismo* no sólo significaba libro religioso, sino que también designaba “indistintamente” “todo libro escrito en preguntas y respuestas”, y que la palabra era utilizada con ese sentido “en todos los países cultos y católicos de Europa”.⁸¹

Por otra parte, el estilo catequístico era presentado en estos catecismos como “el más acomodado a la enseñanza mutua, tan bien recibida en todos los países cultos, y tan favorable a la propagación de los conocimientos humanos”.⁸² El editor de una de las revis-

op. 313-321; John Ford, “Rudolph Ackermann: culture and commerce in Latin America. 1822-1828”, in John Lynch (ed.), *Andrés Bello: the London Years* (Surrey, The Richmond Publishing Company, 1982), p. 137-152; John Ford, “Rudolph Ackermann: publisher to Latin America”, in *Bello y Londres. Segundo Congreso del Bicentenario*, 2 vols. (Caracas, Arte, 1980), vol. 1, p. 197-254.

⁷⁹ La mayoría de los textos de Ackermann fueron traducciones de una serie de catecismos publicados por William Pinnock en las décadas de 1810 y 1820, reimpresos en Inglaterra docenas de veces durante la primera mitad del siglo XIX. Desde finales del siglo XVIII la forma de diálogo había sido comúnmente usada para textos científicos dirigidos a los niños de familias aristocráticas (para ser instruidos por sus padres o maestros privados). Las series *Evenings at Home* de John Aikin y Ana Letitia Barbauld (1792-1796), y *Scientific Dialogues* (1807) de Jeremiah Joyce son ejemplos representativos de esta tendencia. En los primeros años del siglo XIX otras series de textos fue escrita en un estilo catequístico propiamente dicho (sin la ficción o la interacción de la forma dialogada), destinados a una audiencia escolar más amplia. Se trata de Mrs. Marcet, *Conversations*, Richard Magnall, *Historic and Miscellaneous Questions*, y *Pinnock's Catechisms*.

⁸¹ Los textos deliberadamente pasaban por alto el hecho de que Inglaterra no era un país católico, para no arriesgar la circulación de los catecismos en países donde la religión católica era la única oficialmente reconocida.

⁸² *Catecismo de química*, 3 ed., Londres, R. Ackermann, [1828], p. i-ii.

tas de Ackermann, el racionalista, católico renegado Joseph Blanco White, elogiaba el método catequístico por la forma en que ayudaba a "fijar la atención en la idea particular que el lector debe comprender", y resaltaba la utilidad de las preguntas, que en su opinión, "sirven como puntero que aun cuando se aparte la vista del objeto, la atrae a él sin pérdida de tiempo".⁸³ Un catecismo político mexicano describía los beneficios del estilo interrogativo en los mismos términos, afirmando que proporcionaba "más sencillez", y facilitaba "la claridad y comprensión alejando el fastidio que suele causar un discurso largo".⁸⁴

Cuando se toma en cuenta el proceso de adaptación de métodos preexistentes para acomodar y transmitir nuevos principios políticos, es posible comprender algunas de las razones por las cuales la enseñanza de los catecismos políticos en el contexto del sistema de enseñanza mutua aparecía como una forma atractiva para educar a ciudadanos demócratas y respetuosos de la ley. Hubo, en efecto, algunas críticas en aquel momento acerca de la naturaleza mecanicista del sistema de enseñanza mutua y la forma como limitaba el pensamiento crítico.⁸⁵ Pero en México esta clase de comentarios no era común durante los inicios del periodo de entusiasmo por el sistema; sólo en la segunda mitad del siglo XIX la crítica se tornó más frecuente.⁸⁶

Aprender de memoria aún constituía el equivalente de comprender; el aprender consistía en el acto de imprimir en la memoria cierta información que luego podría ser repetida tan literalmente como fuera posible. En este sentido, las contradicciones entre el contenido democrático del catecismo político y los métodos autoritarios de enseñanza pueden ser vistas como algo que contribuía a fomentar ideológicamente la hegemonía del nuevo grupo en el poder; pero no deben ser explicados como meramente ideológicos en el estricto sentido de la distorsión sistemática de una realidad social y política al servicio de la legitimación de un gobierno autoritario.⁸⁷

Conclusión

En el México recién independizado la educación era concebida como el principal vehículo para crear una nueva forma de pensar y de actuar —una nueva cultura política— dentro de un régimen republicano representativo. Extender la educación primaria a la mayoría de la población e introducir la enseñanza cívica al currículo de las escuelas elementales constituía la manera más explícita de comenzar la desalentadora labor de convertir en ciudadanos a los sujetos de un antiguo régimen absolutista. Sin embargo, la preocupación subyacente respecto a la ciudadanía estaba presente, aunque no necesariamente de ma-

⁸³ [Joseph Blanco White] "Catecismos de geografía y química", *Varietades, o Mensajero de Londres* (London, R. Ackermann), num. 6, 1824, p. 460. La percepción del estilo catequístico y del sistema de enseñanza mutua en los documentos publicados por Ackermann estuvo moldeada por el objetivo general de los agentes involucrados en la empresa de adaptar estos métodos a la circunstancia de la América hispana independiente y republicana. Esta empresa editorial misma ilustra el proceso de transformación sufrido por un cuerpo de ideales al ser transplantados a un escenario diferente.

⁸⁴ *Catecismo de la doctrina social...* (México, José Uribe y Alcalde, 1833), p. 1-2.

⁸⁵ Andrés Bello, por ejemplo, criticó el abuso de memoria que cometían los monitores, de quienes dijo que realmente no entendían lo que estaban transmitiendo a otros estudiantes. Andrés Bello a Antonio J. De Irisarri, 11 septiembre 1820, *Revista Nacional de Cultura* (Caracas, Venezuela), 65 (nov, dic 1947) págs. 84-85.

⁸⁶ Tanck, *La educación ilustrada*, p. 237 - 238. Tanck confirma que las críticas al sistema en las décadas de 1820 y 1830 estaban relacionadas con la falta de conocimiento para ponerlo en práctica tal como estaba descrito en los manuales, pero no con los principios del sistema en sí.

⁸⁷ Para una descripción de los distintos sentidos del concepto de ideología, de acuerdo con grados de precisión o foco, véase Terry Eagleton, *Ideology: An Introduction* (London-New York, Verso, 1991), capítulo 1.

nera consciente o explícita, en todos los ámbitos de la educación: en sus propósitos, sus métodos, sus textos.

Como lo sugiere el análisis de los manuales, el sistema de enseñanza mutua era apreciado en México más por sus nociones de emulación y competencia que por sus procedimientos de vigilancia. El interés por el elemento de la competencia estaba relacionado con el propósito de moldear la conducta cívica del individuo libre de los vínculos corporativos que constituían un obstáculo para el liberalismo económico y político. La clase en la escuela mutua estaba dividida en clases más pequeñas con jerarquías bien definidas pero cuyos límites podían cruzarse fácilmente si los estudiantes se aplicaban en el estudio, y esta participación dinámica era vista como muy apropiada para estimular los valores republicanos. Estos valores de igualdad y servicio para el bien común se mantenían confrontados con el excesivo énfasis puesto en la competencia individual y los manuales no siempre hallaban formas convincentes de articular ambos grupos de principios. Al mismo tiempo, los maestros enfrentaban el reto de enseñar la obediencia al nuevo estado y a sus instituciones y la forma en que esto se orientaba no correspondía por completo con los principios de un sistema de libertad individual. El estilo interrogativo, con sus preguntas y respuestas preestablecidas, sugiere una verticalidad en el poder y recuerda el autoritarismo del catecismo religioso que enseñaba verdades incuestionables y trascendentes. Sin embargo, en el contexto del sistema de enseñanza mutua, este estilo parecía facilitar la participación activa de los estudiantes en una manera que el catecismo religioso en las escuelas tradicionales no promovía.

Estas contradicciones hablan de una sociedad en estado de transición política. El entusiasmo liberal y la fe en el poder de la educación característica del México recién independizado, dotó al sistema de enseñanza mutua de una serie de virtudes republicanas

sin eliminar del todo las pretensiones autoritarias en el esfuerzo por obtener la lealtad de los ciudadanos hacia el nuevo gobierno. Los manuales pedagógicos y los catecismos políticos reflejaban el problema de autoridad en este nuevo campo de relaciones entre los individuos y el estado, un problema en el cual subyace todo un discurso político. Un rasgo distintivo de este periodo de transición política lo constituyó el que los medios educativos destinados a la reforma de la sociedad no eran un invento nuevo, sino una adecuación de viejos métodos extranjeros o preexistentes adaptados para transmitir los principios políticos modernos locales.

Este proceso de adopción y transformación de las estrategias educativas ha hecho lo necesaria una explicación más sutil de su función ideológica: si bien, en un sentido general, eran útiles para promover la legitimidad del nuevo grupo en el poder, las prácticas educativas no lo hicieron a través de una distorsión sistemática de la realidad. Más bien sus contradicciones podrían explicarse en términos de la lucha por adaptar un género tradicional y materiales extranjeros al nuevo discurso político mexicano, y no como una simple forma de enmascarar una dominación injusta y autoritaria.

La creencia inicial en la capacidad de la escuela elemental para crear ciudadanos democráticos y obedientes no produjo buenos resultados y las reformas educativas de las primeras décadas de la independencia probaron ser insuficientes para resolver el problema de autoridad del Estado mexicano. Las innumerables guerras civiles y la débil respuesta a las invasiones extranjeras sufridas durante las primeras décadas de independencia pronto darían la impresión de que la sociedad mexicana estaba internamente dividida como nunca antes. Las principales razones de este fracaso tuvieron que ver, en parte, con la atomización del poder y el quiebre de la economía generados por el derrocamiento de la autoridad colonial centralizada, que contribuyeron

a impedir la extensión de la educación a la población general.⁸⁸

Hubo ciertamente una amplia difusión de los principios liberales de representación política a nivel nacional y local (aún en áreas rurales),⁸⁹ pero esto no derivó en una lealtad al gobierno general en periodos de crisis. Con todo, las diferentes condiciones hicieron posible el surgimiento de nuevos proyectos políticos en la década de 1850, proyectos cuya mayor preocupación era alcanzar la unidad del país y construir un estado moderno con una autoridad sólida. Este objetivo fue expresado en otros planes y métodos educativos que tendrían más éxito posteriormente. La fe inicial en el valor de la educación para la construcción de una sociedad democrática, pronto abrió camino a un discurso educativo más

conservador, en la medida en que la inestabilidad política hizo parecer a las masas como una amenaza al orden que ciudadanos potencialmente participantes como los concebidos en un principio. El sistema de enseñanza mutua gradualmente perdió popularidad y fue reemplazado por métodos educativos menos mecanisistas y textos de moral menos racionales y más patrióticos que desplazaron a los catecismos de las primeras décadas. Y la historia nacional fue introducida en el currículo de la escuela elemental por primera vez en 1860. Si la educación había sido una preocupación mayúscula del estado a comienzos de la independencia, tomó casi cincuenta años articular un sistema nacional eficiente de educación pública, para el cual el sistema de enseñanza mutua ya no resultaba atractivo ☺



⁸⁸ No existen estadísticas confiables para establecer el nivel de alfabetismo nacional para la primera mitad del siglo XIX. Una estimación burda sugiere que menos del 40% de la población infantil asista a la escuela elemental, pero esto variaba considerablemente de una región a otra. En los estados en el centro de México la proporción era generalmente más alta que en el resto del país. Vaughan, p. 36-37.

⁸⁹ Hernández Chávez, *passim*.