

LA EXPANSIÓN LANCASTERIANA EN IBEROAMÉRICA. EL CASO DE BUENOS AIRES

Mariano Narodowski *

El nuevo escenario político y la cuestión de la educación

En el marco de los procesos de su independencia política, las sociedades de América Latina procuran establecer modos de educación capaces de ajustarse a las proclamas de la época y a las necesidades establecidas por dichas proclamas. Además de las cuestiones relativas a la emergencia de los nuevos sistemas de gobierno, a la configuración de la actividad productiva y comercial, a los enfrentamientos militares externos e internos y a la búsqueda de un nuevo aparato legal, estas sociedades intentarán estructurar la acción educativa que habrá de ser ejercida.

Una de las preocupaciones de las élites gobernantes era la de hallar una modalidad que permitiese superar la dispersión que, en la época colonial, caracterizaba a la educación, especialmente a la educación elemental dirigida a la infancia. La transmisión de las primeras letras era promovida al mismo tiempo por diferentes agentes: varios organismos estatales, distintas órdenes religiosas, el clero secular y hasta los mismos particulares. De todas maneras, la mayor parte de la población infantil era educada en escuelas¹.

* Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil. Este artículo se vio beneficiado por una estadía de su autor en el Departamento de Economía (sección Historia Económica) de la Universidad Carlos III de Madrid. El autor desea agradecer la lectura crítica y los comentarios a versiones anteriores de este artículo efectuadas por el Dr. Carlos Newland (Universidad Carlos III de Madrid) y por el Dr. Juan C. Garavaglia (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris).

¹ Véase Carlos Newland, "Spanish American Elementary Education Before Independence. Continuity and Change in a Colonial Environment", ITINERARIO XV(2), 1991, pp. 79-95.

No es de extrañar, por ejemplo, que en el decreto del 2 de noviembre de 1810, la Junta de Gobierno de Buenos Aires determinara la "conveniencia de uniformar la educación y organizar un método sistemático, que generalmente se adopte y se siga en todas las escuelas"².

Esta pretensión unificadora de la educación escolar expresa el comienzo de un proceso general de escolarización en la región; proceso que llegará a su apogeo unas cuantas décadas más tarde, con la instalación de los denominados "sistemas educativos nacionales". Por entonces, las sociedades latinoamericanas recién emancipadas muestran una tendencia a la generalización de la oferta de educación elemental —lo cual es enteramente compatible con algunas ideas educativas surgidas en Europa en los años inmediatamente posteriores a la Revolución Francesa— y a la concreción de esa oferta a través de modalidades escolarizadas de educación, las que además implican un alto grado de participación estatal en el gobierno de esas escuelas.

Poco tiempo antes de que en la América del Sur se sucediesen los procesos de independencia nacional, la pedagogía inglesa generaba un modelo escolar que tendría profundas consecuencias en aquellas regiones: se trata de llamado "método de enseñanza mutua", también denominado "método monitorial" o "método lancasteriano" (en relación a uno de sus creadores, Joseph Lancaster).

Esquemáticamente, este método se basa en el uso de alumnos avanzados denominados "monitores", que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos con anterioridad. Solamente los monitores precisan comunicarse con un maestro único, de quien reciben tanto los conocimientos básicos a ser transmitidos a los otros niños como los preceptos para la organización de la actividad escolar. De este modo, se conforma una estructura piramidal que posee al maestro en la cúspide y a los alumnos en la base, siendo los monitores, ubicados en la franja intermedia, los que llevan a cabo cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La figura del monitor ya existía en la tradición pedagógica occidental³. Sin embargo, la pedagogía lancasteriana marca una diferencia central respecto de estos modelos educacionales anteriores ya que mientras en estos el "monitor" ocupa un papel accesorio ("ayudante") y la figura del docente es irremplazable en todos los aspectos del proceso de enseñanza, en el modelo lancasteriano los monitores habrán de sostener una muy buena parte del andamiaje de la organización escolar y de la transmisión de conocimientos curriculares. Los textos lancasterianos⁴ prescriben que hasta diez alumnos estén bajo las órdenes y la responsabilidad absoluta de un monitor, calculándose que un solo maestro podría así llegar a ocuparse de hasta 500 alumnos.

Otra característica que atraviesa al método monitorial es el utilitarismo que impregna su propuesta didáctica: será la actividad del alumno en pos de la obtención de

² TRATADO DE LAS OBLIGACIONES DEL HOMBRE, Buenos Aires, 1916.

³ Véase Mariano Narodowski, *INFANCIA E PODER. A CONFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA*, Universidade de Campinas, Tese de doutorado, 1993.

⁴ Joseph Lancaster, *IMPROVEMENTS IN EDUCATION*, London, Dalton and Harvey, 1805. Para una lectura minuciosa de los textos lancasterianos puede verse Carl Kaestle, Carl (ed.), *JOSEPH LANCASTER AND THE MONITORIAL SCHOOL MOVIMENT: A DOCUMENTARY HISTORY*, New York, 1973.

premios (según los textos lancasterianos, estos premios podrán ser materiales, incluso en dinero) y del eludir castigos lo que garantizará un desarrollo ordenado y equilibrado de la actividad escolar. El método lancasteriano propone la búsqueda constante de gratificaciones por parte de los alumnos y el llegar a ser un monitor constituye, para esta propuesta, uno de los premios principales. El castigo corporal es rechazado en favor de la implementación de una moral utilitaria donde cada actividad infantil es evaluada para dar lugar a la cuantificación de la recompensa o la pena.

Frente a esta propuesta innovadora, la reacción positiva en los medios políticos latinoamericanos no se hizo esperar. Dos parecen ser las razones que pueden explicar la buena acogida que recibiera el método de enseñanza mutua en la región, si se descuenta una cierta aureola dada por la legitimidad de origen que, en ciertos ámbitos, pudiese tener una propuesta educativa británica. Por un lado, desde el punto de vista de la tendencia a la escolarización de la población infantil, el método es necesariamente uniforme y se opone a la heterogeneidad en los procesos escolares. Los pedagogos lancasterianos disponían de un riguroso aparato reglamentario que pautaba todas las tareas a ser desarrolladas en períodos de tiempo predeterminados. El método mutuo persigue un afán disciplinario basado en la uniformidad de las actividades escolares y ninguna de estas puede quedar librada no ya al azar sino tampoco a la libre voluntad del maestro único, quien debe seguir minuciosamente las instrucciones proporcionadas por textos, manuales y reglamentos.

Por otro lado, lo poco oneroso que resultaría implementar el método parece constituir la segunda razón de peso. Si se piensa que en las escuelas elementales latinoamericanas de principios del siglo XIX, donde se sigue —obviamente— el método tradicional, un maestro no podía atender a más de 20 o 30 alumnos (incluso contando, a veces, con ayudantes pagos), podrá advertirse la bienvenida con que los políticos reciben al método: con un mínimo de recursos, el Estado podría proveer de enseñanza elemental a la totalidad de la población infantil.

Muchos políticos y pedagogos latinoamericanos del temprano siglo XIX encuentran en el sistema mutuo la solución a las pretensiones educacionales. Con una dotación mínima de docentes parecía posible ofrecer educación básica a un número considerable de alumnos. Pero además, estos partidarios del método sostienen que el ideal de la Ilustración General propagandizado a partir de la Revolución Francesa, produjo por fin una técnica adecuada para llevarlo a cabo en regiones cuyas economías aparecen diezmadas por la guerra. En América Latina, el uso del sistema de monitores parece encaminarse a garantizar la concreción de ciertas proclamas iluministas en lo que respecta a la educación básica y universal: un sistema de educación que podría llegar a cubrir las necesidades de escolarización de la masa infantil pobre.

Es seguramente por esto que los líderes de la independencia sudamericana no ocultaban sus simpatías por el desarrollo del método. José de San Martín aconsejó su uso en Lima y Simón Bolívar —especialmente a través de la acción de Simón Rodríguez— intentó extenderlo a las escuelas de Caracas. Era tal la importancia del método en la región que el mismo Lancaster desarrolló actividades en esta última ciudad dirigida a colaborar con la tarea de la organización de un sistema escolar monitorial en

la región norte del cono sur⁵.

Entre la segunda y la quinta década del siglo XIX, el método se difundió desde el norte hasta el sur de la Américas. En los Estados Unidos tuvo una importante extensión en Filadelfia y en New York, donde también participará el propio Lancaster de la organización general de las tareas⁶. Pero además, las perspectivas civilizadoras que se le atribuyen a su implementación y la posibilidad de educar a sectores marginados del aprendizaje de las primeras letras tanto como la baratura de su aplicación, llevaron a utilizarlo en intentos de educación de algunos sectores de la comunidad aborígen norteamericana⁷. En los países iberoamericanos el método fue desarrollado a través de estrategias diferentes y a veces dispares. Los resultados variaron según los casos⁸.

La introducción del método mutuo en Buenos Aires

Si bien los textos de Lancaster no postulaban la participación estatal en el gobierno de la educación pública, la adaptación de esta pedagogía en América Latina fue bien diferente ya que desde los inicios es el Estado quien fomenta y dirige los procesos de escolarización. Para Lancaster, el Estado sólo debe financiar la enseñanza, quedando en manos de los particulares o de asociaciones de particulares la determinación de los contenidos y la administración de las escuelas.

En Buenos Aires, al igual que en el resto de las provincias del Plata donde el método fue implantado, la opción seguida fue la de centralizar la oferta en el área estatal. Al respecto, es ejemplificador el caso del pedagogo inglés James Thomson, quien llega a Buenos Aires como enviado de la Sociedad Bíblica inglesa y su cometido es difundir su fe y especialmente la lectura de la Biblia a través de escuelas lancasterianas⁹.

⁵ Gregorio Weinberg, *LAS IDEAS LANCASTERIANAS DE SIMÓN BOLIVAR Y SIMÓN RODRÍGUEZ*, s/f, (mimeo) y Lorenzo Luzuriaga, *ORIGEN DE LAS IDEAS LANCASTERIANAS DE SIMÓN BOLIVAR Y SIMÓN RODRÍGUEZ*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, s/f.

⁶ Véase a este respecto Davis Hogan, "The market revolution and the disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system", *HISTORY OF EDUCATION QUARTERLY*, 29(3), 1989, pp. 381-417. Para una crítica a algunos puntos de vista teóricos sustentados en este artículo respecto al problema de la relación entre utilitarismo y poder disciplinario puede verse nuestro aporte en Narodowski, *INFANCIA...*, cit., pp. 86-90.

⁷ Ronald Rayman, "Joseph Lancaster's Monitorial School System of Instruction and the American Indian Education", *HISTORY OF EDUCATION QUARTERLY* 21(1), 1981, pp. 395-409.

⁸ Véase nuestro estudio comparativo Mariano Narodowski, *THE INTRODUCTION OF THE LANCASTERIAN SYSTEM IN ARGENTINA, BRASIL AND MÉXICO. FIRST ATTEMPT OF EDUCATIONAL MODERNIZATION*, Tandil, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, 1994. Informe de avance.

⁹ No hay muchos trabajos relativos a la actividad de Thomson en América. Podemos mencionar dos libros de carácter biográfico. Uno es el de Juan C. Varetto, *DIEGO THOMSON, APÓSTOL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, E INICIADOR DE LA OBRA EVANGÉLICA EN AMÉRICA LATINA*, B. Aires, Imprenta Evangélica, 1918; y otra más reciente de Arnoldo Canclini, *DIEGO THOMSON. APÓSTOL DE LA ENSEÑANZA Y DISTRIBUIDOR DE LA BIBLIA EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA*, B. Aires, Sociedad Bíblica Argentina, 1985. También una parte importante del clásico artículo de Webster Browning está dedicada al tema: "Joseph Lancaster, James Thomson and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with special reference to Hispanic American" *HISPANIC AMERICAN HISTORICAL REVIEW*, 4(1), 1921, pp. 49-98. Sin embargo, han quedado las cartas que Thomson enviara a lo largo de sus viajes a la sede londinense de la Sociedad Bíblica Inglesa, cartas a través de las cuales es posible reconstruir sus

Se podría haber temido (y el mismo Thomson también lo expresaba) que la sociedad porteña rechazaría un enviado extranjero que explicitaba intenciones de difundir una religión extraña a la que mayoritariamente se profesaba, a través —nada menos— de la escolarización de la infancia. Contrariamente a estos augurios, las diferencias religiosas fueron toleradas incluso por los ministros de la Iglesia Católica y Thomson fue designado por el gobierno Director de Escuelas en 1819, cargo que ocupará durante casi dos años y al que renunciará para proseguir su tarea en otros países latinoamericanos¹⁰.

Parece probable que la actitud de las autoridades del Cabildo de Buenos Aires, que otorgaban a un extranjero y protestante el primer cargo ejecutivo creado para desarrollar políticas educativas en Buenos Aires, obedecía a un interés de cooptación para poder poner en práctica una estrategia educacional de la que se poseía información general pero de la que no se conocían los rudimentos técnicos para su aplicación. De este modo, el Estado capturaba para sí una técnica didáctica que juzgaba apropiada a sus fines.

En efecto, las primeras noticias llegadas a Buenos Aires sobre el método de enseñanza mutua habían sido publicadas en los diarios de Buenos Aires algunos años antes de la llegada de Thomson. La primera noticia de la que se tiene conocimiento está dada en *La Gazeta* del 7 de junio de 1815 y a partir de 1816, los artículos periodísticos destinados a publicitar las virtudes del método se hacen cada vez más frecuentes. Estos artículos poseen un carácter apologetico y en general describen las presuntas excelencias a través del análisis, de la experiencia educacional inglesa y francesa¹¹.

Vale señalar que si bien los artículos aparecidos respecto al método en los diarios porteños entre 1815 y 1820 no superan la decena¹², sus puntos de vista suelen ser coincidentes y no se registran en estos primeros años polémicas acerca de las ventajas de la pedagogía lancasteriana. Es posible que hasta poco después de la efectiva aplicación del método, no haya habido opositores al mismo, o al menos éstos no han tenido espacio periodístico para verter sus opiniones. Por todo esto, es posible afirmar que la sociedad porteña parecía en principio sostener una actitud muy favorable al sistema de enseñanza mutua.

actividades: *LETTERS ON THE MORAL AND RELIGIOUS STATE OF SOUTH AMERICA, WRITING DURING A RESIDENCE OF NEARLY SEVEN YEARS IN BUENOS AIRES, PERU AND COLOMBIA*, Edited by James Nisbet, London, 1827.

¹⁰ En uno de los pocos libros clásicos de historia de la educación argentina en que es posible hallar datos abundantes tratados con cierto rigor, se expresa la sorpresa del autor (decididamente contrario al lancasterismo) al respecto de la bienvenida dada a Thomson. Es más, en esas páginas se critica la acción del franciscano Francisco de Paula Castañeda (el "Padre Castañeda", severo intérprete de la sociedad porteña de la época) por no haber intervenido para restringir el accionar religioso y pedagógico de Thomson. Por el contrario, en el periódico *LA MATRONA COMENTADORA* Nros. 2, 3 y 4, Castañeda apoya fuertemente al método mutuo y fomenta la actividad de la sociedad lancasteriana. Véase Salvadores: *LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA DESDE 1810 HASTA LA SANCIÓN DE LA LEY 1420*, CNE, Buenos Aires, 1943 pp. 112-114.

¹¹ Por ejemplo *EL CENSOR* del 21 y 28 de noviembre de 1818, donde se traduce un artículo del *Times* del 3 de julio: "Progresos y defectos del sistema británico de instrucción". Se hace alusión, también, a la que posiblemente fuera la primera escuela de enseñanza mutua en América Latina, ubicada en Concepción del Uruguay.

¹² Fueron consultados: *GAZETA*, *EL CENSOR*, *LA PRENSA ARGENTINA*, *LA COLMENA*, *LOS AMIGOS DE LA PATRIA Y DE LA JUVENTUD* y *LA CRÓNICA ARGENTINA*.

La mayoría de los artículos destacan la celeridad en el aprendizaje como el elemento más destacable del método. El sistema de monitores era bien aceptado por "práctico" y porque significaba un "ahorro" en la contratación de maestros. Por último, el utilitarismo que implantaba el sistema de premios y castigos despertaba algunas prevenciones por su posibilidad de incurrir en excesos¹³. Sin embargo, en esta aceptación parecen haber influido no solamente la evaluación de las posibilidades pedagógicas del sistema de enseñanza sino también, y como antes ya había sido señalado, su origen británico. Como señala Szuchman¹⁴, es posible que la adopción de esta estrategia educativa haya sido condicionada por el interés de ciertos grupos gobernantes de revisar y modificar las tradiciones ideológicas y pedagógicas hispánicas.

En este marco positivo para el desarrollo del método, el flamante Director de Escuelas J. Thomson inaugura una escuela lancasteriana en un salón que los frailes franciscanos le ceden en su convento:

"Uno de los magistrados abrió la escuela, dijo algunas cosas excelentes sobre las ventajas, extensión y mejoras de su creación, habló del nuevo sistema que era introducido como el mejor posible, y calculado para facilitar la instrucción general y al final, volviéndose hacia mí, dijo algunas cosas congratulatorias y me dijo que enseñara a los niños los principios liberales, no queriendo decir criterios religiosos, sino aquellos que se oponen a la estrechez y al fanatismo."¹⁵

En este clima de medida tolerancia, la sociedad porteña inauguraba el método de enseñanza mutua y la Imprenta de los Expósitos publicaba el primer libro sobre el método que habrá de circular en Buenos Aires: *Orígenes y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del Señor Lancaster*. La posibilidad de expansión en esos primeros años, sin embargo, estuvo limitada por conflictos políticos internos y la falta de fondos públicos¹⁶, a pesar del interés que el método suscitaba. En cuanto al financiamiento, las autoridades de Buenos Aires siguen la estrategia inversa a la propuesta por Lancaster. Mientras éste reclama subvención financiera estatal con una administración particular de las escuelas, el Cabildo abre una suscripción voluntaria para la educación de los niños en el sistema monitorial en las escuelas que este organismo administra bajo la dirección de Thomson¹⁷.

En 1821, Thomson reinicia su recorrido americano siendo suplantado por Saturnino Seguro. En esa época, un artículo periodístico propone algunas claves para la expansión del sistema en las escuelas de Buenos Aires. Según el texto, las escuelas de San Francisco y Catedral (administradas por el Cabildo) se unifican, estableciéndose en

¹³ Véase EL CENSOR, del 28 de noviembre de 1818.

¹⁴ Mark Szuchman, "Childhood Education and Politics in Nineteenth Century Argentina: The Case of Buenos Aires" *HISPANIC AMERICAN HISTORICAL REVIEW*, 70(1), 1990, pág. 123.

¹⁵ Carta inédita de Thomson citada por A. Canclini, *DIEGO THOMSON...*, p.34.

¹⁶ LETTERS...

¹⁷ GAZETA, 15 de noviembre de 1820.

el Colegio de la Unión, donde asisten 400 alumnos. Es evidente el interés por generar "escuelas centrales" como las de Londres o París: grandes establecimientos con pocos maestros y muchos alumnos. De hecho, el autor del artículo afirma que se educa al doble de los alumnos que se atendía con el régimen didáctico anterior, siendo el costo de 600 pesos (anuales) cuando antes ascendía a 3600¹⁸.

Si bien es posible que las anteriores cifras estén sobrestimadas, a partir de los años veinte se observa un crecimiento de la matrícula de la enseñanza elemental, tanto de niñas como de niños, al menos hasta 1825 y la crisis militar con el Brasil. En un estudio reciente, se efectúa un relevamiento de la población escolar en establecimientos públicos y se elaboran series estadísticas para la época. En estas se nota un incremento del 35% de la matrícula en escuelas de niños entre 1817 y 1822, manteniéndose prácticamente estable el número de escuelas, las que en el período pasan de 8 a 9¹⁹. Es probable que este hecho se haya debido a la utilización del sistema monitorial y al cumplimiento de su promesa de masividad: más alumnos con un incremento mínimo del número de escuelas.

En cuanto a la reducción del costo de la enseñanza pública elemental aludido en el artículo, las razones sólo en parte se deben a la aplicación del método británico. Con el sistema didáctico anterior, los maestros requerían de ayudantes para llevar a cabo con éxito su tarea y esos ayudantes eran rentados por las autoridades. El sistema de monitores prescindía de los mismos porque los propios alumnos pasaban a cumplir las funciones de asistencia con lo que —cumpliéndose con la promesa de baratura— el método rebajaba los costos de la instrucción. Sin embargo, no es esa la única razón: en 1821 un decreto del Cabildo²⁰ reduce en un tercio el salario de sus funcionarios, entre los que se hallan los maestros, por lo que el presupuesto total desciende.

Por el lado de los maestros, las expectativas no parecían ser tan optimistas puesto que la situación los iba predisponiendo en contra de algunas de las innovaciones practicadas: sus ayudantes son demitidos y a la vez su trabajo aumenta. En segundo lugar, el salario es rebajado, y aunque en 1822 obtuvieran un reajuste, esto no alivió las demandas docentes que se expresaban en petitorios a las autoridades²¹ en los que se aludía a "la imposibilidad de atender a la subsistencia de nuestras familias con el tristísimo sueldo de 400\$".

Esta situación también demostraba que los maestros no parecían confiados en las ventajas del método lancasteriano. En otro petitorio, los maestros acusan:

"Se nos dice que el método de Lancaster proporciona que solo un maestro dirija a 500 alumnos, esto es la teoría pero la práctica ha demostrado todo lo contrario pues cuando se instituyó el método por James Thopmson diariamente nos juntábamos seis a dirigir la escuela que no pasaba

¹⁸ ARGOS, 19 de mayo de 1821.

¹⁹ Carlos Newland, BUENOS AIRES NO ES PAMPA. LA EDUCACIÓN ELEMENTAL PORTEÑA 1810-1860. B. Aires, GEL, 1992.

²⁰ Pedro De Angelis, RECOPIACIÓN DE LEYES Y DECRETOS, Buenos Aires, 1836.

²¹ Archivo General de la Nación (en adelante AGN), X-6-1-1.

Con no poca ironía, el petitorio expresa lo que más tarde llega a límites mayores: una irreconciliable fractura entre, por un lado, las autoridades, los políticos y los pedagogos favorables al método y, por el otro, aquellos que tienen que aplicarlo cotidianamente en las escuelas. En el prólogo del *Plan de Enseñanza* del Conde de Laborde, publicado en 1823, se lee:

"...los partidarios del método antiguo, que lo son todos los maestros de las demás escuelas, y la gente vulgar y no vulgar acostumbrada a criticar sin conocimiento de causa, no han desaprovechado cualquier ocasión para desacreditar la enseñanza mutua"²³

Estas expresiones parecen indicar que el magisterio porteño, no estaba bien dispuesto a admitir las sugerencias de la nueva propuesta pedagógica. Fractura típica en los procesos de escolarización, los docentes no parecen creer en una modificación de sus rutinas y apuestan a la vuelta del régimen anterior. Al contrario de lo acontecido con el magisterio en otras ciudades iberoamericanas, como cuerpo profesional de reducido número (los petitorios los firman siete de los nueve maestros) los maestros porteños están dispuestos a oponerse a la expansión lancasteriana en el Plata.

En los primeros años de la década de 1820 aumenta la centralización de la educación. Con la creación de la Universidad de Buenos Aires todas las escuelas elementales públicas de varones pasan a depender de su Departamento de Primeras Letras. Dentro del modelo napoleónico de universidad perseguido por la política educativa del gobierno de Martín Rodríguez-Rivadavia, toda la instrucción pública se aglutinaba en la administración universitaria, ejerciendo esta institución un fuerte control sobre todas las actividades educacionales.

Además, cabe mencionar al decreto del 8 de febrero de 1822, por el cual se dispone que el Rector de la Universidad y el Director del Departamento de Primeras Letras cuidarán de la aplicación del sistema de Lancaster²⁴. En este decreto también se dispone la definitiva supresión de los ayudantes (con lo cual a los maestros se les hará difícil no aplicar el método de enseñanza mutua) y, por último, se salvaguarda la libertad en los establecimientos no dotados de fondos públicos pero "bajo la inspección del prefecto de este departamento" (de primeras letras). Esta fuerte centralización, sumada a las esperanzas de masividad y baratura situadas en el sistema lancasteriano inspiraron la proclama, tal vez por vez primera, de educación pública uniforme y

²² Idem.

²³ Prólogo al libro de Alejandro de Laborde, *PLAN DE ENSEÑANZA PARA LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS*, B. Aires, Imprenta de los Expósitos, 1823. El prólogo está firmado con las iniciales B.R. por lo que es posible afirmar junto con Antonino Salvadores que, muy probablemente, el mismo fue redactado por Bernardino Rivadavia. Véase A. Salvadores, *LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA ENTRE 1810 Y LA SANCIÓN DE LA LEY 1420*, B. Aires, Consejo Nacional de Educación, 1941.

²⁴ REGISTRO OFICIAL, 14 de febrero de 1822.

gratuita a todos los ciudadanos²⁵.

La posición lancasteriana, no implica sólo un método didáctico que podría simplemente traer más beneficios que el método en uso²⁶. Mucho más allá, el sistema de enseñanza mutua dispone de reglas y normas capaces de articular la enseñanza pública elemental de modo que esta sea centralizada y financiada por el Estado, garantizando la masividad y el monopolio estatal en materia educativa aunque sea —como en el caso de las escuelas particulares— reservándose el derecho de inspección. Es evidente que lo que se pretende es uniformizar la formación infantil y tender a una progresiva aunque sostenida articulación global de los esfuerzos educacionales. Esto tampoco significa que toda la práctica educativa sea lancasteriana: algunas de las escuelas particulares se jactaban de no utilizar ese método y de contener aulas de no más de 35 alumnos²⁷. Sin embargo, la tendencia a una escolarización de currículum único parecía bastante asentada.

Es probable que este fuerte centralismo sea la razón por la cual en Buenos Aires no prosperan las "sociedades" o "compañías" lancasterianas y que todas las convocatorias que expresan los diarios fracasen, según los mismos medios testimonian²⁸, o sus iniciativas sean inmediatamente absorbidas por el Estado, tal el caso del intento de creación de una Escuela Normal por parte de la sociedad lancasteriana o la apertura de una escuela en 1824, la que pasa inmediatamente a ser administrada centralizadamente²⁹. Al contrario que en otras ciudades de Latinoamérica, en una estructura educacional tan centralizada como la de Buenos Aires, una sociedad lancasteriana no parece servir a otro fin que el de recaudar fondos³⁰.

Las escuelas de niñas no participaban directamente de esa estructura. El Estado había escogido otro modelo para su administración, dejando en manos de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires la administración de la escolarización femenina. Esta institución sí es análoga a las "sociedades" y se encargará del gobierno de las escuelas de niñas con una independencia mayor, en comparación a las escuelas de niños que dependen de la Universidad. Esta distinción, por otra parte, propone un interesante marco de interpretación de la importancia selectiva que, hacia 1823, el Estado porteño otorga a la educación de hombres y de mujeres³¹.

²⁵ LA ABEJA ARGENTINA, 15 de julio de 1822.

²⁶ Esto no significa que no haya habido experiencias limitadas de aplicación del método, como la de aquel profesor de idiomas extranjeros que en Buenos Aires abre una academia "según el método de Lancaster". ARGOS, 28 de julio de 1823.

²⁷ ARGOS, 9 de junio de 1824.

²⁸ Por ejemplo, la reunión general de la Sociedad de Lancaster prevista para el 12 de mayo de 1825 no fue realizada en virtud de la ausencia de los suscriptores. Ver EL ARGENTINO, 25 de mayo de 1825.

²⁹ LA GACETA MERCANTIL, 30 de julio de 1824.

³⁰ GAZETA, 7 de febrero de 1821 o ARGOS, 12 de mayo de 1821.

³¹ Carlos Correa Luna, HISTORIA DE LA SOCIEDAD DE BENEFICENCIA, Buenos Aires, 1925.

Libros de texto y currículum escolar en Buenos Aires

A partir de la aplicación del método lancasteriano en Buenos Aires, se editan varios libros pedagógicos dedicados a la nueva propuesta. Además del texto de Lancaster publicado en 1819, en 1823 se publica un libro dedicado a la educación de las mujeres que la Sociedad de Beneficencia difundía:

Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura cálculo y costura. Por Mme. Quignon. Traducido del francés al idioma español por la Señora Doña Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia. Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

Otro texto publicado era un volumen único que contenía dos obras. Una traducción de un texto de carácter más bien teórico del Conde Alejandro de Laborde y otra de índole más práctica de origen español:

Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras o edición compuesta del plan publicado en francés en 1815 por el Señor Conde de Laborde, según los métodos combinados del Señor Bell y el Señor Lancaster, por una traducción anónima de 1816, y del Manual práctico del método de mutua enseñanza publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos de País de aquella provincia, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

No eran esos los únicos libros que circulaban sobre el tema. Algunos documentos indican que es posible que en la Biblioteca Pública se hallasen libros lancasterianos enviados a Buenos Aires por la Comisión de Instrucción Pública de París³². Estos serían *El manual práctico de las escuelas elementales* (que contenía el reglamento para las escuelas católicas elementales) y *L'enseignement mutuel* de Hammel.

Esos libros se caracterizan por estar dirigidos al maestro y contener las estrategias de enseñanza, los contenidos a transmitir y las normas disciplinarias a seguir. En realidad, estos textos constituyen un "diseño curricular"; o sea, el ámbito de realización escriturada de las propuesta pedagógica de las instituciones escolares.

Teniendo en cuenta que los libros deberían ser de uso cotidiano de los educadores y que eran recomendados a éstos por pedagogos y políticos, un análisis de estos libros puede servir para la comprensión de la naturaleza del método que se intenta imponer lo que, además, daría algunas pautas acerca de su efectiva aplicación en Buenos Aires a través de una aproximación al conocimiento que en la ciudad se poseía respecto de la propuesta pedagógica.

³² Véase la carta de Camilo Henríquez a Manuel Salas del 1 de enero de 1822 en Miguel Luis Amuchátegui, CAMILO HENRÍQUEZ, Imprenta Nacional, Santiago, 1889.

En principio, los libros explican el sistema monitorial y se ocupan en poner énfasis en la razón eficientista que domina la posibilidad de educar a gran cantidad de alumnos con un solo maestro. Pero además, este intento se desarrollará con éxito si se racionalizan los pasos que el docente debe emprender para educar a la infancia. En otras palabras, la improvisación o la intuición quedan afuera y dan lugar a una planificación meticulosa y adecuada de las actividades, a lo que se suma la propuesta de tácticas de evaluación igualmente rigurosas. La esperanza de que una masa cuantitativamente importante de población infantil sea absorbida por la institución escolar y la voluntad de un control preciso sobre la misma, explican la aparición en los textos lancasterianos de propuestas de control administrativo directo de la matrícula.

En los textos se ofrece una gama variada de modos de llevar adelante una contabilidad exhaustiva del alumnado: de sus presencias y ausencias, de su desempeño escolar, de la actitud de sus padres, etcétera. Es la época en que la "estadística escolar" comienza a ocupar un lugar relevante, alimentada por datos que los maestros debían elevar trimestralmente a las autoridades. Los textos recomiendan el uso de registros en los que habrán de inscribirse las características salientes de los alumnos. Por ejemplo, en el libro de Mme. Quignon se recomienda:

"Primer registro: -El primero es el de inscripciones que contiene diez columnas. La primera tendrá los nombres; la segunda los apellidos; la tercera la edad; la cuarta la morada; la quinta, las profesiones; la sexta, las 8 clases de escritura; la séptima, la aritmética dividida en diez clases; la octava, la lectura compuesta de 8 clases; la novena, la costura que tiene 10 clases; y la décima, un pequeño margen para poner las letras S o E para las salidas o enfermedades. Las columnas que contienen los números de las clases sirven para conocer el adelantamiento de las discípulas: se ve por ello qué tiempo han estado en cada clase."³³

En la historia de la pedagogía, ya existían propuestas de registros de relatos sobre la situación de los alumnos. En la *Conduite des Ecoles Chretiennes* de J. B. de La Salle, por ejemplo, se proponen los "catálogos": una descripción detallada de las principales características de cada niño. La pedagogía lancasteriana propone cambiar el relato por una técnica que permite un acercamiento no atado a las características de estilo y redacción de los "catálogos": como habrá podido inferirse, lo que se propone es un cuadro de doble entrada en el que diariamente se asientan los avatares de las actividades escolares.

A diferencia de las indicaciones de La Salle, un modelo de control de este tipo es básicamente numérico y por lo tanto la situación de cada alumno es perfectamente cuantificable. La sumatoria de cada una de las columnas propuestas permite inferir la situación de la totalidad del grupo de matriculados mientras que la de las filas permite inferir el estado escolar de un alumno.

A este control estadístico sobre la infancia escolarizada se suma la vigilancia directa durante la permanencia de los niños en las escuelas. Al contrario que en el modelo pedagógico tradicional, el sistema lancasteriano generaliza la mirada: la

³³ Mme. Quignon: MANUAL PARA LAS ESCUELAS ELEMENTALES DE NIÑAS..., pp. 73-74.

vigilancia no es un instrumento monopólico de los niveles superiores de la organización escolar sino que se esparce por toda la población matriculada en la medida que para ascender puestos en la pirámide es necesario delatar a los que no cumplen con sus obligaciones. En el libro de Laborde puede leerse:

"Esta es la excelencia que lleva consigo el presente método, la suma vigilancia que exige continuamente aleja la ocasión y retrae la voluntad de hacer el mal: el educando tiene un ayo siempre a su lado o bien él mismo lo es de otros: en el primer caso lo contiene el respeto, y en el segundo su vanidad le impide que se olvide de sí mismo"³⁴.

El método impone la utilización de técnicas exhaustivas de control en la que todos los movimientos de alumnos y monitores son previstos y guiados de acuerdo a las metas trazadas. Se optimiza el método de las "señales", que también ya aparecen en la *Conduite...*, y que consiste en la obediencia por parte de los alumnos a señales específicas del maestro o monitor, señal codificada y que posee un significado inconfundible solamente en la institución escolar. En el libro de Mme. Quignon se ofrecen cincuenta señales a las que las alumnas deben obedecer. Señales compuestas por golpes de campanilla, palmadas y voces de mando:

- 47.-Para hacer venir a las monitoras a entregar los delantales, hilo y tijera.
Monitoras; y un golpe de campanilla
- 48.-Para hacer continuar los ejercicios.
*Continuad*³⁵

Las fracciones en las que el alumnado queda dividido (alumnos-monitores) no son estáticas sino que se pliegan y desdoblán en forma constante, produciendo cambios continuos en la asignación y el desempeño de funciones dentro del esquema de la organización escolar. En el sistema lancasteriano, la supervisión de las actividades va a abarcar hasta al último de los alumnos pero no solamente de un modo pasivo; es decir, los alumnos no serán solamente espacios de observación sino que ocupan papeles activos en la vigilancia y el control del otro.

Todos estos aspectos ayudan a explicar el utilitarismo presente en la propuesta de la enseñanza mutua. Por un lado, una de las características que el sistema disciplinario toma es la cuantificación de los resultados obtenidos: se recordará que el registro cotidiano de las acciones de los alumnos incluye valores que pueden ser valores numéricos. Por otro lado, la vigilancia se cierra más sobre el alumno bajo control por lo que es posible un acercamiento pormenorizado y metódico a su conducta, sin que queden conductas que no hayan sido convenientemente observadas. Estos son los sustentos técnicos para lograr el objetivo utilitarista del sistema monitorial; así, todas las acciones de los alumnos irán a conformar objetos mensurables y calcularizables y, por este motivo, las recompensas frente a las acciones correctas y los castigos

³⁴ Alejandro de Laborde, PLAN DE ENSEÑANZA..., cit., pág. 45.

³⁵ Mme. Quignon, MANUAL..., p. 44.

correspondientes a la incursión en el error, podrán ser el producto de la exacta medición de las conductas³⁶.

Es evidente que se trata de introducir elementos de la ética utilitarista —benthamiana— en el control de la educación escolar. En el texto de Laborde:

"Temores y esperanzas, penas y goces, premios y castigos: esto es lo que durante el curso de esta corta vida tiene en una continua agitación a los hombres niños y a los niños hombres".³⁷

Además de intentar instalar un fuerte mecanismo de vigilancia, el discurso lancasteriano supone que la búsqueda individual de recompensas y el eludir el castigo consolidará un orden que habrá de garantizar una enseñanza eficiente pero que, a la vez y desde el punto de vista psicológico, servirá de motivación para el aprendizaje.

Es cierto que los premios y los castigos ya existían en las escuelas. Los castigos podían ser corporales o consistir en la imposición de duras penitencias, y los premios muchas veces eran materiales³⁸. La novedad que el método lancasteriano trae es que, además de prohibir el castigo corporal, estructura todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la búsqueda de premios, lo que convierte a éstos en un motivador fundamental.

En este sentido, la pedagogía lancasteriana reconoce en la búsqueda de los premios la motivación para aprender; o sea, admite y estimula el incentivo externo al acto de adquisición del conocimiento. Por lo demás, los libros de textos impresos en Buenos Aires aceptan esta situación —rechazada por gran parte de los pedagogos de la época, como por ejemplo Pestalozzi— no solamente como normal, sino incluso como benéfica tanto para la manutención del orden en la escuela como para la formación ética del niño. La primera implica una moral práctica que hace a la vida escolar pero la segunda (que se deriva, sin duda, de los éxitos de la primera) implica la formación de una ética utilitaria a la manera de la propuesta por J. Bentham.

Otro punto importante que hace al sistema de premios y castigos expuestos en los tres libros aquí revisados es que los mismos tienden a ser cada vez más simbólicos. Dejados de lado los castigos corporales o la obtención de premios en especies, algunos pedagogos —como el mismo Lancaster— recomiendan premios en dinero en tanto que otros, contrarios a la utilización del dinero en la escuela, ofrecen complejos sistemas de gratificación basados en bonos que se obtienen al alcanzar logros y se quitan al cometer errores. Estos bonos en algunos casos pueden ser cambiados por dinero.

En conclusión, la disposición disciplinaria de la pedagogía lancasteriana parece reposar, al menos en los libros publicados en Buenos Aires, sobre dos bases ya reseñadas. Por un lado el utilitarismo del sistema de premios y castigos, el que a su vez

³⁶ A este respecto puede verse Mariano Narodowski, *COMPETITIVITÉ ET SPÉCULATION A BUENOS AIRES, 1810-1930*, International Standing Conference of History of Education, Amsterdam, 1994.

³⁷ A. de Laborde, *PLAN...*, p. 45.

³⁸ Por ejemplo, en virtud del buen desempeño de alumnos y docentes en un examen público, el Cabildo premia a cada uno con una carabina y al preceptor con dos pistolas y una carabina. Ver *LA PRENSA ARGENTINA* del 16 de abril de 1816.

es asistido por un fuerte esquema de vigilancia y control de las acciones infantiles. Por otro lado, toda estructura disciplinaria tiende a hacer de la escuela una institución con normas propias, normas que poseen un carácter simbólico tal que solamente cobran sentido dentro de sus límites.

Esta profusión de textos, la traducción de originales y el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje indican el surgimiento de la discusión pedagógica en Buenos Aires, sobre todo en el sentido moderno de esta disciplina. Por supuesto, la introducción del método lancasteriano no inaugura el debate educativo en Buenos Aires el que, en mayor o menor medida, siempre estuvo presente. Sin embargo, las características que ahora asume son completamente distintas.

En primer lugar, se forma un grupo relevante de "especialistas", cuya profesión es no solamente la enseñanza sino la reflexión sobre ésta, la reflexión pedagógica. Grupo en decidido proceso de separación de aquellos que se harán cargo del proceso de enseñanza y con quienes, como ya se ha visto, surgen enfrentamientos producto del desajuste entre la práctica teórica y la práctica no-discursiva.

En segundo lugar, estos pedagogos se ocupan de cuestiones inherentes a la pedagogía y no solamente a las proclamas políticas que pueden en algunos casos sustentar a la pedagogía. En otras palabras, estos "especialistas" —Thomson, Seguro, los traductores de los textos lancasterianos, etcétera— se ocupan de la razón técnica del proceso educativo y no de la producción de discursos relativa a las generalidades ideológicas, filosóficas o políticas. Si la Junta de Gobierno de la Revolución de Mayo había instituido en 1810 a propuesta de su secretario Mariano Moreno, el *Contrato Social* de J.J. Rousseau como libro de lectura obligatorio de las escuelas del Cabildo, diez años después una decisión de este tipo no sería aceptable si no fuera convenientemente adaptada a la metodología didáctica en boga o al menos admitido por la incipiente comunidad de "especialistas".

Este grupo de "especialistas" produce un proceso de normalización de la práctica educativa por medio del cual, y a través de sus saberes específicos, comienzan a ser capaces de decidir qué es lo benéfico y qué es lo perjudicial para la infancia desde el punto de vista pedagógico³⁹. Y como corolario, dos elementos típicos de la escolarización tradicional comienzan a alejarse de las escuelas y a ser fuertemente condenados: la improvisación, puesto que el discurso pedagógico no es un saber para neófitos ni para la intuición metodológica del maestro, puesto que lo pedagógico constituye un saber elaborado del que los maestros son ejecutores.

En tercer lugar, finalmente, el status de "especialistas" les permite jugar un papel relativamente diferenciado del poder político y constituirse en referentes en virtud de sus conocimientos. Esta fue la razón por la que la condición de extranjero (¡y protestante!) pesaba mucho menos que la condición de especialista en la contratación que distintos gobiernos hacen de James Thomson y de Pablo Baladía, un especialista español que ocupará el sitio de Thomson a partir de 1825.

³⁹ Por ejemplo en AROOS del 6 de marzo de 1824 se publicita la edición del *Catecismo de la Naturaleza*, diciendo que la obra es "para uso de las escuelas de primeras letras y recomendado por los que siguen el método de Lancaster".

El disciplinamiento de la infancia

Como en todos los procesos de escolarización, el momento inicial de absorción de la masa infantil y la fijación de ella en la institución escolar suelen ser dos de los aspectos problemáticos⁴⁰. Para el caso del primero, es preciso recordar que en el proceso de escolarización es menester establecer un mecanismo de alianza entre la familia y la escuela para garantizar el flujo infantil de una institución a otra. Esto se pretende en Buenos Aires en 1822 con un decreto de obligatoriedad, por medio del cual Estado y familia acuerdan la educación de los niños siempre y cuando el primero se haga cargo de los costos de la misma. Sin embargo, esta proclama no alcanza para empujar a la infancia a la instrucción pública si no está acompañada de mecanismos que coactivamente respalden las declaraciones legales⁴¹.

Algunos estudios afirman que, desde la época colonial hasta bien entrados los años de la emancipación política, buena parte de la población de Buenos Aires era alfabetizada a través de tácticas no escolares de instrucción. Básicamente, la instrucción domiciliaria, (a veces de cuño familiar) o de formas larvadas de educación escolar diferenciadas de la escasa oferta estatal en la materia⁴². Hasta los años veinte, una parte importante de la educación elemental porteña corrió por andariveles paralelos a los de la acción del Estado, hasta que se dispone de un proceso de escolarización en sentido clásico: administración educativa uniforme; currículum unificado; docencia capacitada de modo homogéneo⁴³.

La imposición estatal de asistencia a la escuela despertó desconfianza en algunos sectores de la población. Por ejemplo, durante la guerra con el Brasil, las autoridades de la Universidad tuvieron que calmar a la población pues se suponía que en las escuelas se producía leva de niños para los ejércitos⁴⁴. La escuela era percibida como un ámbito nuevo, extraño y tal vez peligroso, y la suerte de militarización que producía la aplicación del sistema británico de enseñanza puede haber levantado sospechas acerca de la efectiva utilización de esos saberes en la guerra.

Pero más allá de estos temores, el disciplinamiento concreto de la infancia en los hábitos escolares (especialmente la asistencia diaria a la escuela, la puntualidad en la llegada y respeto de horarios) no constituye un acto dado sino que, en varios procesos de escolarización, ha merecido una serie de esfuerzos institucionales que escapan a la simple acción didáctica, la que puede contribuir al segundo de los procesos mencionados

⁴⁰ Michel Buillé, *L'ÉCOLE, HISTOIRE D'UNE UTOPIE?*, Paris, Rivages, 1988.

⁴¹ Véase Anne Querrien, *TRABAJOS ELEMENTALES SOBRE LA ESCUELA PRIMARIA*, Madrid, La Piqueta, 1984.

⁴² Amolodo Canclini en DIEGO THOMSON..., cit., p. 30, afirma que cuando Thomson llegó a Buenos Aires "Encontró un buen número de escuelas elementales trabajando, y descubrió también que las personas que sabían leer eran más que las que recibían instrucción en las escuelas a causa de la instrucción brindada en el ámbito familiar".

⁴³ Lo que no quiere decir que estos andariveles paralelos no continúen existiendo, incluso hasta la actualidad.

⁴⁴ MENSAJERO ARGENTINO, 9 de setiembre de 1826.

—fijar a los niños a la escuela— pero no necesariamente a que lleguen a ella. En Buenos Aires, al igual que en otras latitudes, la absorción era publicitada a través de las bondades de la instrucción pública y era legalmente promovida a través de la combinación obligatoriedad-gratuidad. Sin embargo, tanto las autoridades políticas como los especialistas hechan mano de un recurso que consideran eficaz para lograr su cometido: la policía.

El 6 de diciembre de 1822, es decir, con las escuelas lancasterianas funcionando en el ámbito de la Universidad, se sanciona un decreto que contiene algunas acciones a emprender con el objetivo de "contener a la juventud". Los infractores son "los que se encuentran por las calles a la hora de los estudios, o en quintas y cafés y demás parajes públicos". Una vez hallados serán conducidos a la cárcel siendo las penas para los debutantes detención durante cuatro horas y la entrega posterior a sus padres. Pero además de esta búsqueda de los extraviados, el decreto establece una singular alianza entre profesores y policías:

"La policía procurará activamente a los jóvenes que falten a los estudios siendo reclamados por los catedráticos para conducirlos al lugar de donde sean pedidos."⁴⁵

Además, en el método lancasteriano se estipulan modos de ejercer una suerte de poder de policía en el aula. Así, en uno de los textos lancasterianos publicados en la época en Buenos Aires puede leerse:

Policía

Como nadie debe entrar ni salir de la escuela, el maestro nombrará todos los días un discípulo de la octava clase que sirva de vigilante en la puerta; pero al fin de que no pierda enteramente el tiempo, le dará un libro en que pueda estudiar."⁴⁶

Pero lo que se intenta al utilizar al cuerpo policial de Buenos Aires⁴⁷ es ir más allá del plano simbólico que pueda establecerse en los límites de la escuela y desarrollar un esquema de absorción de la masa escolar infantil y juvenil que administre la violencia de un modo tal que facilite dicho proceso de absorción.

Sin embargo, del decreto del 6 de diciembre sorprende no tanto el procedimiento *transgresión de un menor/cárcel/rescate por parte de sus padres* (el que forma parte de un acuerdo entre estos y el Estado, ya que el correctivo final se aplica en familia y privadamente) sino la alianza entre dos instituciones estatales, policía y escuela, que

⁴⁵ Ver MANUAL DE LA POLICÍA O LEYES Y DECRETOS QUE TIENEN RELACION CON DICHO DEPARTAMENTO DESDE EL MES DE AGOSTO DE 1821. B.Aires, Imprenta Republicana, 1830.

⁴⁶ MANUAL PRÁCTICO..., p. 156.

⁴⁷ Por supuesto, esta táctica no es privativa del proceso de escolarización de la Ciudad de Buenos Aires. En la Provincia de Corrientes, por ejemplo, donde también se intenta una aplicación ortodoxa del sistema de Lancaster, un decreto del gobierno del 4 de enero de 1825 anuncia: Todo alumno de la escuela o clase de latinidad que se encuentre en los billares o reunión de juegos, donde pueda viciarse su educación, será conducido a la guardia principal donde sufrirá el arresto de seis horas después de lo cual se entregará a los padres o tutores encargándoles la corrección". Citado por Hernán Gómez, LA EDUCACIÓN COMÚN ENTRE LOS ARGENTINOS 1810-1931, Corrientes, Imprenta del Estado, 1935, p. 25.

salteándose a los padres actúan sobre el cuerpo infantil, empujándolo hasta el último ámbito. Si bien no poseemos información de la realidad de la aplicación cotidiana de la norma⁴⁸, la sola existencia de la misma refuerza la idea del poder uniformizador del Estado para garantizar el flujo escolar. Un mecanismo de absorción a través del cual la infancia se ve compelida a ser absorbida por las instituciones escolares.

Otros hechos de similar naturaleza refuerzan la idea de la existencia de esta conjunción de acciones por parte de dos componentes del Estado (escuela y policía) para garantizar un creciente flujo de niños desde sus hogares hasta la escuela, sustrayéndolos de sus actividades, especialmente aquellas llevadas a cabo en la calle, fuera de la vigilancia adulta. Un decreto anterior al recién citado estipula algunas normas administrativas relativas al control de la niñez. Se decreta que todos los maestros de Buenos Aires (no se aclara si se refiere a los de las escuelas públicas o a todos) estarán obligados a presentar cada tres meses un informe al Jefe de Policía respecto de "los alumnos que tengan" al momento de rendir cuentas pero, además, "los que hayan entrado y salido" de la escuela⁴⁹.

El control policial sobre la infancia parece cerrarse sobre sus actividades extraescolares. Los niños de Buenos Aires están legalmente obligados a ir a la escuela, la enseñanza puede llegar a ser gratuita de modo de garantizar la obligatoriedad y a la vez consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia. Pero es por medio de la utilización de la violencia que se respaldan todas estas acciones a través del accionar policial llevándose, además, un más pormenorizado seguimiento administrativo, un registro escriturado de los posibles transgresores: evasores que no se adaptan a los rituales de la escolarización o que se empeñan en resistirse a ser absorbidos por la institución escolar.

En cuanto al segundo de los problemas que plantea el proceso de escolarización, la fijación de los niños a la institución escolar, y el cumplimiento de los rituales de la misma, la acción de P. Baladía parece haber estado concentrada en la redacción de un *Reglamento para la Enseñanza Mutua*⁵⁰. En él, la preocupación por el orden se hace presente ya que tiende a disponer cada elemento de la educación lancasteriana en el punto exacto: presenta los hechos educacionales de manera rigurosa y analiza uno a uno los principales componentes del método y cómo debería ser su cotidiana aplicación. Baladía pasa revista de un modo prolijo y meticuloso a todas las acciones que los alumnos deben llevar a cabo para el éxito de la implementación del método de Lancaster y ofrece, además, un apartado específico que contiene las obligaciones del preceptor;

⁴⁸ Según C. Newland, *Buenos Aires no es Pampa...*, p. 66, existe constancia de que sólo una vez, en mayo de 1930, estas reglamentaciones fueron puestas en práctica.

⁴⁹ Véase *MANUAL DE POLICÍA...*, decreto del 27 de diciembre de 1821. En este contexto de unificación de acciones escolares y policiales, el nombramiento del Jefe de Policía como Director General de Escuelas una década y media después, parece una medida política que, más allá de los juicios de valor que esta medida tomada por Juan Manuel de Rosas supo generar, se engarza en una firme tradición de la política educacional rioplatense. Por otro lado, muchos historiadores de la educación han confiado demasiado en los censos para analizar la matrícula escolar en la época cuando, como también señala Carlos Newland en el libro citado, los archivos de policía parecen ser más útiles y confiables.

⁵⁰ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Libro para las Comunicaciones de Gobierno, Reglamento de la Enseñanza Mutua.

apartado en el que enumera todos los pasos para el exitoso logro de las metas propuestas por la enseñanza mutua y adicional, como ya es costumbre, algunas normas respecto de la asistencia, puntualidad y aseo del docente.

Sin embargo, su preocupación no está centrada únicamente en cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Buena parte de la normativa configura un verdadero Código Escolar en el que se prescriben premios y castigos para los alumnos en una verdadera adaptación propia de los mecanismos instalados por el mismo Lancaster. En el *Reglamento* se inscriben básicamente las obligaciones de los alumnos respecto de la obediencia a seguir a docentes y monitores y se describe todos los pasos relativos a la presentación de quejas y acusaciones; a la denuncia de compañeros de escuela y a cómo debe tratarse a cada uno de los componentes de esa línea.

No estamos en condiciones de asegurar si el reglamento fue alguna vez puesto en práctica en las escuelas públicas que dependían de Baladía. Es posible que una mayor regulación de la actividad del maestro en un contexto de enfrentamientos constantes entre estos, los políticos y los especialistas haya sido un obstáculo para la aplicación sobre todo si se tiene en cuenta que una sección específica está destinada directamente al control de la actividad docente. Sin embargo, en un informe enviado a sus superiores, Baladía no teme tanto por los maestros sino por algunos niños. A pesar de que el *Reglamento* está presto a ser aplicado en las escuelas públicas, recomienda la continuidad del uso del "código penal y de procedimientos antes que el sistema de premios". La razón que esgrimen es la siguiente:

"se colige de lo dicho que el reglamento para las escuelas de enseñanza mutua ya está concluido, pero que no se puede presentar correcto hasta que acaben los cursos los alumnos más adelantados, que será probablemente a mediados del año próximo entrante."⁵¹

Además de los problemas con los docentes, Baladía se hace cargo de los problemas disciplinarios con algunos de los alumnos que parecen no estar preparados para una justicia especial como es la justicia escolar. Propone la vigencia del código penal y de procedimientos y no del código especial escolar porque los alumnos adelantados (tal vez, los educados bajo otra dirección que no fue la suya) puede que no acepten los premios, transgredan las bases mismas del sistema y, por ende, precisen más rigor. Es probable, así, que el sistema de premios y castigos nunca haya sido instalado en las escuelas lancasterianas de Buenos Aires del modo en que los textos prescribían; es decir, globalmente. Esta falta de uniformidad y la continuidad en la utilización del sistema disciplinario antiguo estaría indicando que la efectividad en la implementación del método de enseñanza mutua puede, ciertamente, ser puesta en duda.

⁵¹ Dirección General de Escuelas Nro. 42, AGN X-6-2-4.

Hacia el final de la aplicación del método

En efecto, fueron tantas las dificultades que afrontó la aplicación del sistema británico de instrucción que es posible pensar que nunca fue implementado del modo en que sus principales teóricos lo habían diseñado, ni siquiera a partir de las adaptaciones que los especialistas de Buenos Aires le habían efectuado al modelo original. Un breve recuento de estos problemas puede ayudar a explicar las raíces de los desajustes provocados.

En primer lugar, el método nunca contó con el apoyo de la totalidad de los docentes que debían aprenderlo primero y llevarlo a buen término después. Puede ser, como varios autores afirman⁵², que la presencia de un español haya suscitado una reacción en contra por parte de los docentes o que al menos estos puedan haberse servido de esa excusa para rechazar la innovación. Sin embargo, ya fue visto que los conflictos comenzaron unos años antes de la llegada de Baladía a Buenos Aires, y que los mismos se desencadenaron a partir de cuestiones de índole financiera y laboral.

La presencia de los ayudantes de preceptor era otro de los asuntos conflictivos. De larga actuación en los establecimientos educativos de Buenos Aires, su existencia se hacía innecesaria si el sistema de monitores era bien utilizado y su consiguiente eliminación era la expresión palpable de la baratura del método, ya que la ausencia de ayudantes significaría un ahorro al erario público. En 1826, se vuelve a permitir la participación de ayudantes en las escuelas de varones y, muy probablemente, en las de mujeres las monitoras asalariadas nunca dejaron de actuar⁵³. Si a esto se suma que el Decreto de 1822 de obligatoriedad en el uso del método en todas las escuelas no fue cumplido por algunas particulares, es evidente que la oferta educacional uniforme que se proponían las autoridades políticas a través de la utilización del método lancasteriano no podía ser fehacientemente ejecutada.

La acción de Pablo Baladía sigue expresando la tendencia reinante en la época. Cuando se le concede la oportunidad de abrir su propia escuela, aún antes de su dimisión en 1827, el Estado demuestra su incapacidad de financiar convenientemente sus propias actividades, al punto de no poder retener con exclusividad al más importante de sus cuadros en el área educativa. Pero además, a través de esa permisividad está evidenciando su imposibilidad de uniformizar la educación pública dejando que, incluso sus propios funcionarios, sean contratados por la esfera privada. De hecho, Baladía funda su "Gimnasio Argentino" y se jacta públicamente de utilizar en su propia escuela el reglamento que no había podido aplicar en las escuelas lancasterianas controladas por el Estado⁵⁴.

Estos fenómenos dan la pauta de la resignación estatal respecto de su interés monopólico y uniformizador en relación a la acción educacional de la infancia. Hacia

⁵² Véase C. Newland, *BUENOS AIRES NO ES PAMPA...* y A. Salvadores, *op.cit.*, p.112.

⁵³ Véase *GACETA MERCANTIL* del 4 de julio de 1826.

⁵⁴ *LA ABEJA ARGENTINA* del 15 de julio de 1822.

1828 se acentúa el desprestigio que sufría el método y es derogado el Decreto de obligatoriedad de su uso, aunque algunas escuelas particulares continúan aplicándolo. En plena decadencia, existió un proyecto para reflotarlo pero sólo parcialmente; es decir, utilizándolo como un recurso didáctico más, aconsejándose en especial para la enseñanza de la lectura y la escritura y no para el aprendizaje del cálculo⁵⁵. Estas alternativas, que en Europa se denominaron "método mixto" porque conjugaban técnicas mutuas con las tradicionales simultáneas⁵⁶, iban en detrimento de la esencia misma del método lancasteriano, que se constituía a partir de la homogeneidad y uniformización de todas las actividades escolares. Intento final, el método monitorial dejaba de ser una disposición general de la escolaridad y pasaba a ser una simple acción técnica, dentro de muchas posibles, para la formación de la infancia.

Un argumento contra el método de enseñanza mutua era que no conseguía los resultados esperados pero, esta vez, en lo relativo al aprendizaje de los contenidos curriculares. Se afirmaba que el método era por demás lento y que conseguía resultados inferiores a los alcanzados con el método tradicional. Desgraciadamente, no conocemos investigaciones que avalen esta hipótesis y resultaría poco riguroso darles hoy la razón a algunos pedagogos del siglo XIX sin antes emprender un trabajo exhaustivo de análisis y comparación de los aprendizajes efectivamente promovidos por uno y otro método.

Otro de los elementos que parece haber empujado al método lancasteriano al desprestigio fue el desorden social y escolar que su aplicación habría generado: el sistema escolar que estaba llamado a vigilar paciente y meticulosamente a educadores y educandos no logró ni siquiera contener una ola de conflictos pocas veces observada en la historia escolar de la región. Es probable, como señala Szuchman⁵⁷, que para algunos sectores de la población el método lancasteriano implicase la subversión de la autoridad instituida. En efecto, a lo largo del presente artículo pudo constatarse cómo durante su aplicación los maestros se rebelaban contra las autoridades educacionales y los alumnos contra los maestros. Esta afirmación está basada en que las características del método, en el que el lugar del saber es sumamente móvil y al que cualquiera puede acceder, son las que terminaron por estimular acciones que se contradecían con los objetivos dirigidos al disciplinamiento.

Si bien existen suficientes motivos de carácter teórico para avalar las afirmaciones precedentes⁵⁸, una pregunta merece ser al menos planteada cuando de lo que se trata es de la aplicación del método lancasteriano en un tiempo y en un espacio histórico concreto, en este caso, el Buenos Aires de la tercera década del siglo pasado. La misma

⁵⁵ El proyecto también incluía la recreación de la escuela normal. Véase GACETA MERCANTIL del 20 de mayo de 1830 y el artículo de Enrique Ravignani, "Un proyecto para organizar la instrucción pública durante el primer gobierno de Rosas", BOLETÍN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS, Año 1 Nro. 2, Agosto de 1922.

⁵⁶ Véase M. Lamottem et M. Lorrain, MANUEL COMPLET DE L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ COMPRENANT LE METHODE D'ENSEIGNEMENT MIXTE OU INSTRUCTIONS POUR LES FONDATEURS ET LES DIRECTEURS DES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ. AVEC PLANS D'ÉCOLES, Paris, Hachette, 1848.

⁵⁷ "Childhood education...", p.124.

⁵⁸ No son pocos los autores que sostienen esa posición como por ejemplo Anne Querrien y Michel Bouillé en los estudios citados. Nosotros mismos hemos aportado algunos argumentos teóricos avalando esa posición en M. Narodowski, INFANCIA E PODER..., cap. 3.

podría ser esquematizada en los términos siguientes: ¿La oposición de maestros y alumnos se debe simplemente a la aplicación del método lancasteriano o es una resistencia más general al proceso de escolarización masiva?

Es preciso recordar que con la aplicación de este método comienza el primer intento serio de escolarización masiva en Buenos Aires por lo que las respuestas a uno y otro fenómeno pueden ser yuxtapuestas. Los decretos sobre el accionar policial destinados a eliminar la vagancia juvenil, aplacar sus excesos y llevarlos a la escuela, por ejemplo, no están relacionados directa y necesariamente con las ideas lancasterianas respecto de la configuración de la escuela moderna. La falta de recursos para pagar buenos sueldos docentes, obviamente, tampoco. De todas maneras, es evidente la compatibilidad entre estos dos últimos fenómenos y el lancasterismo (la policía en relación a la vigilancia; los bajos sueldos en relación a las perspectivas de baratura) lo que hace pensar en una estrecha correspondencia entre escolarización y aplicación del método de enseñanza mutua, cuestión que no descarta la subversión a la autoridad generada por el método aunque la coloca en perspectivas más amplias.

En este sentido podría llegar a hablarse de una suerte de "fase lancasteriana" en el proceso de escolarización puesto que en la mayoría de los países el sistema de enseñanza mutua ocupa un lugar análogo. En este contexto, el denominado "método mixto", que en muchas latitudes surge a partir de la década de 1830, puede llegar a ser una efímera transición que garantiza la permanencia del proceso general de escolarización y la paulatina reinstalación del método simultáneo. Es evidente que queda mucho por estudiar en lo que a este campo se refiere, posicionándose el investigador sobre ondas históricas más largas que las que hemos abarcado aquí.

La escuela moderna en Buenos Aires

Más allá de todos estos problemas, el intento de implementación del método lancasteriano posee significativa importancia en el proceso de escolarización en Buenos Aires no por los éxitos que se consiguen en cuanto a la consecución de los objetivos previstos —éxitos que, como ya se vio, son más bien pocos— sino por las experiencias pedagógicas que a través de él se consiguen instalar, o al menos comenzar a instalar, en el ámbito aquí estudiado. En otras palabras, parece importante destacar que ciertos dispositivos inherentes al método parecen haber sobrevivido a su decadencia y haber permanecido incorporados a la misma escolarización.

Esta mención, además, tiene profundas consecuencias historiográficas ya que los estudios en historia de la educación en la Argentina suelen en su mayoría abocarse al análisis de la explosión del sistema educativo nacional (hacia 1880) o en los períodos inmediatamente posteriores al gobierno de Rosas. Es nuestro interés desarrollar en estas últimas líneas algunas ideas que se vinculan a la prehistoria del sistema educativo; fenómenos de singular importancia en el mismo proceso de escolarización: condición de posibilidad para la existencia de estos sistemas.

Uno de ellos es la burocratización de los procesos administrativos en las escuelas. El método lancasteriano implanta, por vez primera, un aparato de control exhaustivo del

magisterio y de la infancia a través de registros e informes. El control administrativo de la enseñanza elemental comienza a partir de ese momento a pautarse a través de normas standard que permiten un flujo de información adecuado sobre los movimientos de los participantes del proceso escolar. El corolario es el surgimiento de una estadística escolar especializada, por cuanto posee mecanismos de recolección de la información inherentes a la actividad escolar y centralizada, por que serán los organismos del Estado los que recogerán y elaborarán los datos.

Otro elemento importante observado en el desarrollo del período aquí estudiado es la profesionalización de la actividad docente, factor fundamental de los procesos de escolarización. A través de algunas reglamentaciones y de la instalación de la escuela normal, el magisterio comienza a dejar de ser una actividad intuitiva o llevada a cabo por personas sin la capacitación adecuada. Es cierto que este proceso generó notorias resistencias por parte de los enseñantes y que en esta época apenas comienza, puesto que durante los próximos sesenta u ochenta años la figura del maestro de escuela sin preparación y que actúa sin ninguna clase de control estatal no habrá de desaparecer⁵⁹. Esto no obsta para seguir pensando que entre 1821 y 1827 la tarea docente comenzó a ser más exigente en lo que respecta a los requisitos para prestar servicios o para continuar desempeñando un cargo. La contracara de este fenómeno fue la unificación del cuerpo docente y la organización de dos protestas de carácter estrictamente gremial en el plazo de seis años. Es evidente que comienza en esta época a generarse un espíritu de cuerpo entre los enseñantes de Buenos Aires⁶⁰.

Un tercer elemento que ya fue notado con anterioridad es la presencia de *especialistas* en educación y la conformación de una suerte de *comunidad* de pedagogos. Son contratadas personas por sus conocimientos específicos en un área concreta surgiendo así las figuras de Thomson y la de Baladía: extranjeros, especialistas, pedagogos; negocian sus saberes a cambio de un espacio de evangelización (Thomson) o directamente a cambio de dinero (Baladía). Este último ni siquiera necesitó demostrar lealtad absoluta al Estado y no hesita en fundar su propia escuela —y por ende negociar sus saberes con otros— cuando las condiciones financieras y laborales empeoran. Este panorama expresa un cambio en la percepción del hecho educativo, el que ahora es planificable, racional; en suma, un saber complejo en manos de expertos.

Por último, y esto es tal vez lo más importante, el método de enseñanza mutua instala con fuerza una dinámica utilitarista en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprender tendrá desde ahora una motivación mayor al gusto personal, a la obligación o al temor al castigo corporal. Se trata de conseguir premios y de eludir castigos, pero premios y castigos generalmente simbólicos, cuyo valor es comprensible solamente dentro de los estrechos muros de la escuela. La evaluación será numérica, calcularizable: el valor de un alumno es perfectamente traducible en una cantidad de

⁵⁹ Véase Juan Carlos Tedesco, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900), B. Aires, Centro Editor de América Latina, 1984 y también M. Narodowski, SER MAESTRO EN LA ARGENTINA, B. Aires, SUTEBA, 1990.

⁶⁰ Véase sobre estos dos movimientos M. Narodowski, "La perfección de los imperfectos", CANTO MAESTRO Nro. 8, Buenos Aires, 1991, pp. 24-25.

signos matemáticos que demuestran su asistencia, su puntualidad, su aplicación a los estudios y su comportamiento. Se reconoce que los educandos no se esfuerzan merced al contenido implícito de los contenidos curriculares sino a la búsqueda inmediata o mediata de gratificaciones.

En conclusión, el sistema monitorial parece introducir el mismo proceso de escolarización en Buenos Aires y a través de este instala una serie de mecanismos institucionales típicos —profesionalización docente, especialización pedagógica, burocracia educativa y utilitarismo en las relaciones del aula— que habrán de sobrevivir a su final y, muy probablemente, servirán de base en la cual pueda asentarse la organización del sistema educativo nacional.