

Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX

De-Nationalizing the History of Education:
Reflections on the Global Diffusion
of the Monitorial School during
the First Third of the Nineteenth Century

Eugenia Roldán Vera

*Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México
eroldan@cinvestav.mx*

Resumen

Este artículo constituye un estudio sobre la dimensión global de la escuela lancasteriana y su difusión en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo XIX. Haciendo referencia a los resultados de una serie de investigaciones previas, discuto explícitamente algunos marcos analíticos de la historia global y varias aproximaciones teórico-metodológicas para estudiar el nivel supranacional en la historia de la educación: las teorías neoinstitucionalistas de la “cultura mundial”, la teoría de la externalización, el análisis de redes, los relatos de difusión-recepción-apropiación, así como la crítica poscolonial y subalterna sobre la multidireccionalidad y la co-construcción de los fenómenos globales. Argumento que el estudio de la esfera supranacional no puede basarse en la suma de las historias nacionales, sino que amerita perspectivas y metodologías propias, de un nivel analítico macro, e invito a los historiadores de la educación a considerar la dimensión supranacional de los objetos de estudio locales, regionales y nacionales.

Palabras clave: escuela lancasteriana, historia global, externalización, análisis de redes sociales.

Abstract

This article examines the global dimension of the monitorial school and its diffusion in Spanish America in the first third of the nineteenth century. Drawing from previous research results, I discuss

some of the analytical frameworks of global history, as well as a number of theoretical and methodological approaches for the study of the supranational sphere in the history of education: the neoinstitutional theories about "world culture", the theory of externalization, network analysis, narratives of diffusion-reception-appropriation, and the post-colonial and subaltern critique about the multidirectionality and co-construction of global phenomena. I argue that the study of the supranational sphere cannot be based on the sum of national histories but it requires its own perspectives and methodologies, appropriate for a macro-analytical level. I encourage historians of education to consider also the supranational dimension of their local, regional, and national objects of study.

Keywords: *monitorial school, global history, externalization, social network analysis.*

Preámbulo

Este artículo es una exploración de la dimensión supranacional de un episodio de la historia de la educación, comúnmente conocida como "mexicana": la instauración de la escuela de enseñanza mutua o lancasteriana. Para ello haré referencia a las posibilidades de las distintas metodologías de la "historia mundial" y la "historia global" en la historia de la educación. Presentaré, primero, una serie de consideraciones sobre las distintas unidades analíticas empleadas por la historiografía, seguidas de una discusión sobre las posibilidades metodológicas y analíticas que ofrecen los marcos históricos supranacionales. Posteriormente, mostraré los resultados de la aplicación de algunas de esas perspectivas al estudio de la historia de la escuela de enseñanza mutua, con un enfoque específico en los procesos de difusión de esa forma escolar en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo XIX. Asimismo, argumentaré aquí que el "marco supranacional" es de naturaleza diferente a la suma de los marcos nacionales, por lo que las explicaciones supranacionales exigen metodologías de un nivel analítico diferente al que normalmente se emplea para los niveles nacionales o locales.

1. ¿"Desnacionalizar"?

Hace ya algunas décadas que los historiadores nos hemos vuelto desconfiados de la palabra "nacional" como categoría analítica. Comprendemos la fuerza retórica de los términos "historia nacional" o "educación nacional", pero cada vez nos sirven menos para examinar el pasado. ¿Cómo hablar de "educación nacional" en periodos históricos en que México no era todavía una nación? Incluso en épocas en las que ya existía un sistema nacional de educación, ¿cómo dar cuenta de la dimensión social de la historia, es decir, de las distintas formas de apropiación de la educación, si nuestra categoría analítica es la nación? ¿Y cómo hacerlo

cuando sabemos que, en el transcurso de nuestra historia, en el diseño de modelos de enseñanza, en la planeación y gestión de sistemas educativos y en la discusión pedagógica han intervenido innumerables agentes (personas, ideas, referencias, publicaciones) que no eran de origen propiamente "mexicano"?

En términos de historia de la educación, en México se ha llevado a cabo una valiosa labor de deconstrucción de la unidad nacional "hacia adentro", gracias al desarrollo de los estudios regionales y locales, los cuales han logrado identificar muchas de las dinámicas de la relación entre los distintos (y cambiantes) niveles geográficos y políticos que inciden sobre lo educativo y lo escolar. Sin embargo, la deconstrucción de la nación "hacia afuera" es una tarea apenas explorada por los historiadores de la educación.

¿Cómo se nombra lo que va "más allá" de la nación? La profusión actual de términos en el medio político y académico para designarlo, y el hecho de que muchos de esos términos son intercambiables, indican una falta de consenso en cuanto al contenido de lo que nombran. Conviene advertir que muchos de los conceptos empleados para definir lo supranacional o lo intranacional suponen la preexistencia de la nación: lo *internacional* se refiere a una relación entre naciones, mientras que lo *regional* y lo *local* también se definen por contraste con lo nacional. Lo *global* es más impreciso, apela a un ámbito afectado por fenómenos y procesos generales, con un sentido de inevitabilidad. Lo *supranacional* es un ámbito que trasciende la unidad nacional, mas no necesariamente implica relaciones entre naciones, tampoco fenómenos globales. En todo caso, ninguno de esos términos designa una entidad con existencia propia, sino que son conceptos abstractos empleados como categorías analíticas (o retóricas).

Por su parte, *globalización*, *mundialización* (de influencia francófona) e *internacionalización* tienen un carácter procesual: se emplean para designar la difusión mundial de algo; las dos primeras no tienen como referencia la nación; mientras que la segunda, cada vez más empleada en investigación educativa contemporánea, sí la tiene. *Globalización* es el término que se utiliza para referirse al proceso de interrelación y conexión de un sistema económico, político, cultural y social que puso en relación a todos los continentes a partir de 1492, o bien para hablar del proceso de interconexión económica del mundo entero a partir de la segunda mitad del siglo xx. Al mismo tiempo, se usa como sinónimo de internacionalización y mundialización, referentes a la difusión de procesos no sólo económicos.

Atendiendo a esos criterios mínimos de precisión, aquí emplearé las expresiones *esfera supranacional*, *fenómeno global* y *procesos mundiales de difusión* para tratar de escapar de las constricciones epistemológicas de la nación y lo nacional. Ciertamente que la palabra "difusión" es problemática, pues implica una transmisión de algún objeto o mensaje de un punto concreto a una multitud de "receptores". La utilizaré bajo el entendido de que todo proceso

de difusión implica una transformación de lo que se difunde, a la vez que una transformación tanto de "emisores" como de "receptores".

Este escrito se refiere a la difusión del sistema de enseñanza mutua o lancasteriana en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo xix. Una parte de los resultados de investigación a los que me referiré fue desarrollada en el seno del proyecto colectivo "Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster Methode im 19. Jahrhundert", coordinado por Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso en la Universidad Humboldt de Berlín entre 2003 y 2006.¹ Aunque mi investigación sobre el tema data de varios años antes y después de ese periodo, las discusiones desarrolladas en el grupo de trabajo fueron muy valiosas para articular formas de abordar la dinámica global de difusión del método lancasteriano y maneras de estudiar su apropiación en distintos lugares. Mi objetivo al presentar estos resultados condensadamente es doble: por una parte, mostrar la dimensión supranacional de una forma de enseñanza que en México, por lo general, se estudia en y se explica por el contexto político y social mexicano; y, por la otra, explicitar mis abordajes metodológicos, para reflexionar sobre el abanico de posibilidades y estudiar la dimensión supranacional de la historia de la educación.

2. Los enfoques supranacionales en la investigación histórica: alcances y metodologías

Las llamadas "historia global" e "historia mundial" para algunos son sinónimos y para otros, no. Hay quienes afirman que la primera se ocupa específicamente de los procesos de globalización iniciados en 1492; en cambio, la segunda lo hace de las conexiones e interrelaciones de diferentes sociedades y culturas en cualquier periodo histórico. Algunos hablan de la "nueva historia global" (Mazlish, 2006) y de la "nueva historia mundial" para diferenciarlas de las antiguas historias imperiales y metanarrativas eurocéntricas e indicar que están narradas desde múltiples centros y perspectivas, o bien desde ninguno, como si se vieran "desde la luna" (Beezley, 2011: 8).² En todo caso, ambas se definen por su construcción de objetos

¹ "Educación nacional y método universal: dinámica de difusión global y formas de apropiación culturalmente específicas del método Bell-Lancaster en el siglo xix". Mi participación en dicho proyecto fue posible gracias al apoyo de una beca posdoctoral otorgada por la Fundación Alexander von Humboldt del gobierno alemán. Los demás participantes del proyecto eran Thomas Schupp, Gabriela Trentin, Patrick Ressler y Jana Tschurenev.

² Oxford University Press edita actualmente una serie titulada *New World History*. En el prefacio de uno de sus volúmenes, *Mexico in World History*, los editores de la serie, Bonnie G. Smith y Anand Yang, afirman que la "vieja" historia mundial consistía en una historia de "Occidente" —Europa y Estados Unidos— en pequeñas dosis de información del resto del mundo, cuando no una historia de las hazañas de las grandes civilizaciones de la humanidad. En cambio,

de estudio que van “más allá” de la nación y están desvinculados de ésta como categoría analítica. Este tipo de enfoques proceden de dos maneras: algunos estudios se centran en la historia de una macrorregión, de un macroproceso o de un macroperiodo de la historia, como la historia de la ruta de la seda (Hansen, 2012) o la historia del mundo de 1400 a 1700 (Wills Jr., 2009). Otros se enfocan en la historia de un producto específico o una práctica particular examinada en sus dimensiones y conexiones globales; algunos ejemplos recientes son la historia global del sufismo (Green, 2012), del chocolate (Moss y Badenoch, 2009), del algodón (Riello y Parthasarathi, 2009) o la historia de la globalización de la comida mexicana (Pilcher, 2012). Mientras que el segundo tipo de historia busca la dimensión global de lo particular, el primero también procede a partir de una selección de aspectos específicos que sirven para iluminar los procesos y fenómenos macro. Así que, de alguna manera, esas dos formas de construcción de objetos de estudio son muy parecidas.

En algunos casos, la historia mundial y la global se centran en unidades analíticas macrorregionales, definidas en términos geográficos (como las zonas desérticas), continentales (Sudamérica, el subcontinente asiático) o político-culturales (el mundo islámico, la diáspora china). Destacan las unidades macrorregionales articuladas por océanos, lo que les da un carácter tanto geográfico como político y cultural, por ejemplo, el Ártico, el Pacífico, el mundo mediterráneo o el mundo atlántico.

Los especialistas han desarrollado distintas metodologías para la reconstrucción histórica a escala global/mundial. Según Bernard Bailyn, uno de los principales exponentes de la “historia atlántica”, el “método propio y elemental” de la historia es la narrativa, es decir, un “método cronológico” útil para dar cuenta de procesos de crecimiento, transformación y decadencia (Bailyn, 2005).

Por su parte, Pamela Crossley (2007) identifica que los hacedores de historia mundial/global recurren, implícita o explícitamente, a cuatro tipos de narrativas: 1) narrativas de *divergencia*, que refieren cómo procesos que tienen un mismo origen se diversifican a lo largo del tiempo y el espacio; 2) narrativas de *convergencia*, que buscan explicar cómo fenómenos que suceden en lugares muy separados en el espacio adquieren similitudes en el transcurso del tiempo; 3) narrativas de *contagio*, que relatan cómo ciertos fenómenos y procesos cruzan las fronteras y con ello cambian sus dinámicas y 4) narrativas de *sistemas*, que refieren cómo las estructuras sociales e históricas interactúan entre sí, al tiempo que se modifican mutuamente. Las narrativas de divergencia, convergencia y sistemas a veces se apoyan en teorías sociológicas o sociohistóricas, como el “sistema mundo” de Immanuel Wallerstein (1984-1999), la teoría neoinstitucionalista de la “política mundial” o “cultura mundial” (*world polity, world culture*) (Meyer y Ramirez, 2002; Ramirez y Boli, 1987; 1994),

la “nueva” historia mundial es abarcante y comprensiva, mira las conexiones e interrelaciones de diferentes sociedades y culturas desde un punto de vista que no está situado en un país o región particular (Beezley, 2011: 9).

la "sociedad mundial" de Niklas Luhmann, o derivada de ésta para cuestiones educativas, la "teoría de la externalización" (Schriewer, 1993; Steiner-Khamsi, 2002).³ Las narrativas de divergencia y convergencia suelen recurrir, además, a relatos de difusión-apropiación o a metodologías de la historia comparada y su variante *histoire croisée* (Werner y Zimmermann, 2002; 2006), en tanto que las narrativas de contagio recurren a metodologías de análisis de redes, entre otras. Aunque no puedo describir todas estas narrativas y metodologías en esta rápida revisión, explicitaré algunas en la tercera parte de este texto, cuando hable de sus aplicaciones en el estudio de la difusión de la escuela lancasteriana.

Por otra parte, la mirada de los estudios poscoloniales y subalternos ha aportado mucho a la comprensión de las interconexiones globales, así como a criticar la manera de narrar esas interconexiones. Aunque los estudios de la historia mundial y global suelen considerar en mayor o menor grado las relaciones de poder en que se insertan los procesos de globalización, sus intentos por "descentrar" la mirada a menudo redundan en una desvalorización de los mecanismos y los agentes del poder, y en una miopía en cuanto a la forma como se ha construido el conocimiento sobre "el mundo". La crítica poscolonial sugiere que lo que se conoce como "modernidad" —los procesos de desarrollo del capitalismo, industrialización, secularización y la puesta del hombre en el centro del universo que inició hacia 1492— no fue algo que se construyó en Europa y desde ahí se difundió hacia el resto del mundo sobre el que Europa se iba imponiendo (militar, económica o culturalmente); más bien esa modernidad sería producto de la interacción de Europa con los pueblos que subyugaba en los otros continentes (Quijano, 1997; Mignolo, 2003). En ese sentido, la conquista, la esclavitud y el genocidio no serían aberraciones, sino parte integral de la modernidad (Mignolo, 2011). Asimismo, esta crítica relativiza la pretendida "universalidad" de los conceptos occidentales relacionados con la generación de conocimiento (como "cultura", "tradición", "historia" o "falta de historia"), los cuales no sólo se acuñaron en la interacción con sociedades no occidentales, sino que en realidad distorsionan, encubren y no representan a esas sociedades cuando intentan describirlas o explicarlas con ellos (Dussel, 1992; Seth, 2010). Esos otros pueblos habrían desarrollado otras formas de conocimiento distintas a las occidentales, las cuales habrían sido reconstruidas por éstas como inferiores y sometidas a sus propias categorías epistemológicas. En términos metodológicos, estas críticas nos invitan a mirar los procesos supranacionales no como meros procesos de difusión, sino como co-construcciones multidireccionales, además de prestar enorme atención al lugar de enunciación de quienes escriben las fuentes (primarias o secundarias) que utilizamos y a la propia narrativa que nosotros como historiadores empleamos.

³ Para una revisión de estas teorías sociológicas y sociohistóricas, así como sus usos y potenciales para la historia de la educación, véase Caruso (2008).

Los historiadores que intentan construir su objeto de estudio a partir de unidades analíticas que van más allá de la nación tienen que explorar, necesariamente, algunas de las perspectivas teórico-metodológicas aquí señaladas. En las siguientes páginas expondré cómo las utilicé en mi investigación sobre la difusión de la escuela lancasteriana en Hispanoamérica, y de qué manera ensancharon mi mirada. Tras una introducción que contextualice este fenómeno educativo en el primer tercio del siglo XIX, organizaré mi relato a partir de las cuatro narrativas de la historia global señaladas por Crossley (2007): convergencia, contagio, divergencia y sistemas. Trataré de pensar en esa difusión como algo que nos permita ampliar nuestro horizonte de comprensión acerca de un fragmento de la historia de la educación que se escribe desde y sobre México.

3. La difusión mundial de la escuela lancasteriana: perspectivas para pensar la dimensión supranacional en la historia de la educación

En la historiografía de la educación mexicana (incluso en la latinoamericana), las escuelas de enseñanza mutua ocupan un lugar relativamente marginal. Estas escuelas de un solo salón, con un solo maestro que atendía a decenas o centenares de niños, algunos de los cuales desempeñaban tareas de enseñanza fueron criticadas y proscritas por los pedagogos introductores de la escuela graduada a finales del siglo XIX, y esa crítica incidió en un desdén hacia el estudio de esa forma de enseñanza por "antipedagógica". Sin embargo, múltiples investigaciones muestran que durante la primera mitad de ese siglo, cuando la escuela graduada aún no existía, el método mutuo se extendió por numerosas regiones del mundo, con lo cual basta para darle una importancia insoslayable más allá de su valoración en términos pedagógicos. Hay quien afirma que su mera difusión es el acontecimiento educativo más importante de las primeras décadas del siglo XIX (Kaestle, 1973: 33). Tal vez fue en México donde este modelo de escuela se prolongó más tiempo (oficialmente hasta 1890) y, sin duda, dejó importantes secuelas en la historia de la escolarización del siglo XX.

Aunque en el mundo hispánico hay antecedentes de escuelas en las que los niños cumplían tareas docentes, la enseñanza mutua fue promovida como modelo escolar a partir de la obra de dos educadores británicos, Joseph Lancaster (1753-1832) y Andrew Bell (1778-1838). De manera separada —uno en los barrios obreros de Londres y otro en una misión anglicana en Madras, India— ambos crearon un método altamente regulado que codificaron en manuales publicados en la primera década del siglo XIX. Al principio, sus métodos fueron promovidos por sociedades misioneras dentro y fuera de Gran Bretaña, en el marco de su

expansión imperial (Ressler, 2010), pero pronto se sumaron muchos otros agentes para su difusión, así como entusiastas promotores locales en distintos países, lo que contribuyó a que sus manuales se tradujeran a numerosas lenguas (Roldán Vera, 2011b). No hablaré de las diferencias entre las propuestas de Bell y Lancaster, ni de las rivalidades personales y religiosas entre ambos educadores (Roldán Vera, 1999); tan sólo diré que en el proceso de su internacionalización ambas propuestas se convirtieron, conceptualmente, en una sola, conocida como "el método de Bell y Lancaster", el sistema de enseñanza mutua, la instrucción monitorial o la escuela lancasteriana.

Las dos propuestas se basaban en una división de los alumnos en pequeños grupos o clases, según su nivel de aprendizaje en cada materia —que era independiente de su progreso en otras materias— y en la figura de los monitores (también llamados instructores o decuriones), que eran alumnos más avanzados con tareas de instrucción en cada clase. Estos monitores tomaban a sus compañeros las lecciones aprendidas de memoria, o bien ayudaban a que las memorizaran en ese momento. Cuando un niño dominaba perfectamente lo que había que saber en su clase, podía convertirse en monitor de esa misma o ascender a la siguiente. El aprovechamiento de cada niño lo registraban diariamente los monitores; había un sofisticado sistema de premios a la aplicación y castigos al desorden, y era indispensable que los niños cambiaran constantemente de actividad y de ubicación en el salón de clase. La entrada y salida del salón, las operaciones de sentarse, levantarse, mostrar las pizarras, suspender una actividad, iniciar otra y trasladarse a otra parte del salón eran realizadas al unísono a la voz de comandos casi militares de un "monitor de orden" y con la ayuda de una campanilla. El uso de tecnologías simples, como cajas de arena para quienes empezaban a escribir, así como pizarras y pizarrines, y carteles impresos para practicar la lectura grupal, hacían que no fuera necesario retrasar la enseñanza de la escritura hasta después de haber dominado la lectura, como era habitual en las escuelas de principios del siglo XIX. La independencia entre las clases y la posibilidad que tenían los alumnos de avanzar a su ritmo individual les permitía terminar la escuela en un tiempo más corto o más largo, según las habilidades y la aplicación de cada quien (Bell, 1808; Lancaster, 1821; Compañía Lancasteriana, 1824; Vega Muytoy, 1999).

De la aplicación del método lancasteriano en el México independiente sabemos cada vez más. Hay investigación abundante sobre su promoción por la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México y por varias sociedades lancasterianas en las distintas capitales de los estados (Tanck, 1973; 1977; Fowler, 1996; Contreras, 2005; Staples, 2005, entre otros); también sobre su uso por profesores particulares y en algunas escuelas sostenidas por los ayuntamientos. Se sabe bastante sobre la gestión de la Compañía Lancasteriana cuando tuvo bajo su control al Departamento de Instrucción Pública en el periodo centralista entre 1842 y 1845, lo cual dio a la Compañía presencia a nivel nacional, pero ello no necesariamente

significó que el método lancasteriano se extendiera, pues aquélla no lo impuso a las escuelas que supervisaba (Vega Muytoy, 1995). Es conocido que la Compañía continuó manteniendo un puñado de escuelas lancasterianas en la ciudad de México, sobre todo para niños pobres, y con algunos pequeños cambios en el método, hasta 1890, cuando fue abolida. Ciertamente tenemos más conocimiento de lo que sucedió con las escuelas lancasterianas en el periodo 1823-1850 que en fechas posteriores, y múltiples investigaciones locales han sacado a la luz cuestiones del funcionamiento y la cultura material de estos establecimientos. Empero, de la dimensión supranacional de esta forma de enseñanza —cómo llegó y cómo se adaptó en México, cuál era la relación de las sociedades lancasterianas mexicanas con las sociedades lancasterianas de otros países y en qué sentido contribuyó a la formación del método de enseñanza mutua como un método replicable y aplicable universalmente— sabemos todavía muy poco. Y aun conociendo la existencia de bibliografía secundaria sobre ese aspecto de la escuela lancasteriana (en español y en otras lenguas), no solemos incorporarla a nuestros estudios de corte más bien local, regional o nacional, a menudo porque no sabemos cómo hacerlo.

A continuación resumo algunos aspectos de esa dimensión supranacional, expuestos según las cuatro narrativas identificadas por Crossley (2007), que corresponden a cuatro formas de hacer inteligible un conjunto de procesos históricos.

3.1. Convergencia

Como señalé antes, los orígenes de la escuela lancasteriana como un método codificado (no necesariamente como práctica) se hallan en el seno del imperio británico. De Inglaterra pasó a Estados Unidos, a las colonias inglesas en Canadá, Sierra Leona, Calcuta en India, Ciudad del Cabo en Sudáfrica y Sidney, Australia. En Europa, el método se expandió desde Francia hacia Suiza, Suecia, Dinamarca, Grecia, España, Portugal, Milán, Nápoles, Austria, Hungría y los estados alemanes. En Europa del Este, el método se aplicó en Rusia y de ahí se extendió a Rumania, Bulgaria, Turquía y hasta Egipto; un poco más tarde lo encontramos en las colonias francesas en África. En Latinoamérica se considera que el método se introdujo primero en Uruguay (1818), luego en Argentina, Chile, Perú, la Gran Colombia (Venezuela, Caracas, Ecuador), México, Centroamérica y varios países del Caribe, así como en Brasil (Caruso y Schriewer, 2005). El mismo Joseph Lancaster dirigió un internado de formación de maestros en Caracas, y su hija y yerno se establecieron en México para continuar promoviendo el sistema (Vaughan, 1987-1989).

Esta difusión ocurrió a gran velocidad y simultáneamente, sobre todo en la segunda y tercera décadas del siglo XIX. Así de veloz fue también su decadencia y sustitución por otras formas de enseñanza hacia mediados de siglo, con la excepción de México, Centroamérica

y algunas colonias africanas, donde o bien el sistema se implantó más tardíamente, o bien echó raíces que favorecieron su permanencia hasta finales del XIX.

¿Cómo se sitúa México en ese proceso de difusión global? En mi investigación, comencé por descentrar la mirada de la unidad nacional y ampliarla hacia Hispanoamérica como una unidad macrorregional de características comunes. Ahí identifiqué las mismas tendencias de homogeneidad y simultaneidad en la adopción de la escuela lancasteriana que se daban en el resto del mundo (aunque las fechas de su desaparición son muy variables). Un rastreo de las leyes y decretos que intentaron oficializar parcialmente el método lancasteriano en las décadas de 1820 y 1830 (cuadro 1), si bien no indica la magnitud de los cambios "en el terreno", sí habla de una convergencia a nivel normativo, relevante en sí misma (conviene aclarar que mucha de esta normatividad había quedado sin efecto a mediados de los años treinta del siglo XIX, con notables excepciones). Por otra parte, un conteo individual de las

Cuadro 1
Leyes de oficialización del método de enseñanza mutua en algunos países hispanoamericanos

<i>País</i>	<i>Fecha</i>	<i>Decreto o ley</i>
Chile	22/11/1821	Todos los maestros de Santiago deberán aprender el método mutuo en la Escuela Central Lancasteriana
Gran Colombia	26/1/1822	Se creará una escuela normal lancasteriana en Bogotá, Caracas y Quito
Perú	6/6/1822	Todas las escuelas de Lima deberán convertirse al sistema mutuo en un plazo de seis meses
Río de la Plata	1822	Todas las escuelas públicas y privadas de Buenos Aires deberán emplear el método mutuo
Perú	31/1/1825	Se creará una escuela normal lancasteriana en cada departamento del país
Gran Colombia	3/10/1826	Todas las escuelas elementales del país deberán emplear el método mutuo en un plazo de catorce meses
México	16/4/1833	El método mutuo será oficial para todas las escuelas públicas del Distrito Federal
Guatemala	31/8/1835	Todas las escuelas de Guatemala deberán ser lancasterianas en un plazo de tres años
Ecuador	1838	El método mutuo será oficial para todas las primarias del país
México	1843-1845	La Compañía Lancasteriana, a cargo de la Dirección de Instrucción Primaria de todo el país (no impuso el método)

escuelas referidas como lancasterianas país por país (desde luego muy limitado y parcial), sugería que el pico en la fundación de éstas, en toda la región, fue a mediados de la década de 1820 (Roldán Vera y Schupp, 2005).

¿Cómo explicar semejante convergencia en la expansión de esta forma de enseñanza? En México, generalmente se asocia su aplicación con su promesa de alfabetizar a muchos niños a gran velocidad y a bajo costo, ante el fin del régimen monárquico y la gestación de un régimen republicano que hacía necesaria la formación de ciudadanos (Staples, 1991; Roldán Vera, 1999). Esa explicación "mexicana", que funcionaría también para Hispanoamérica, no funciona para otros contextos, pues el método se difundió tanto en colonias como en países de regímenes monárquicos absolutos o constitucionales. En otras partes, a la adopción y expansión del método se le han dado explicaciones económicas o sociales: en Inglaterra, por ejemplo, la explicación clásica tiene que ver con la percepción de que era necesario dar educación mínima a una creciente población urbana pobre, que debía prepararse en tareas mecánicas para su futuro trabajo en las fábricas (Simon, 1974; Roldán Vera, 1999). La diferente naturaleza de las explicaciones locales para un fenómeno de alcance mundial sugiere, entonces, que hay que buscar un nivel explicativo diferente, de otra escala distinta, para comprender la sorprendente convergencia en la difusión del método.

En ese sentido, las perspectivas macrosociológicas neoinstitucionalistas ofrecen elementos para entender la expansión de la escuela lancasteriana como un fenómeno global. Preguntándose por los procesos de convergencia ideológica en el mundo moderno, esta escuela sociológica estadounidense ha desarrollado una teoría culturalista para explicar la homogeneidad mundial de fenómenos que van desde la instauración de la escolarización obligatoria a principios del siglo XIX, la estandarización de la currícula de la primaria a principios del XX, hasta la difusión de la "educación para la democracia" a principios del siglo XXI. Después de descartar por insuficientes las explicaciones nacionales que enfatizan aspectos funcionalistas económicos, políticos o demográficos para entender dichos procesos, han propuesto que esa estandarización obedece a la expansión de un *script* mundial de nociones de liberalismo, individuo y ciudadanía que se volvió mandatorio para todos los países por la fuerza simbólica de su mensaje (Ramírez y Boli, 1987; 1994: 8; Meyer y Ramírez, 2010). Siguiendo ese marco, se vería a la escuela lancasteriana como una de las tecnologías que movilizó ese *script*, o bien que se difundió por los mismos canales de expansión mundial de éste: la escuela lancasteriana habría resultado atractiva por su simple promesa de extender la alfabetización y, por lo tanto, contribuir a la formación de individuos y ciudadanos modernos, independientemente de las condiciones políticas o económicas de cada país.⁴ Eso habría sido posible por el hecho de ser la primera institución de primeras letras codifi-

⁴ Esta explicación se considera y critica en Caruso y Roldán Vera (2005).

cada y replicable, es decir, por el simple hecho de plantearse como *escuela* en un momento histórico en que los establecimientos de enseñanza eran de carácter múltiple y variado, y no alcanzaban más que a una parte de la población. Se agregaría que, de alguna manera, los procesos históricos que vinculaban al mundo atlántico —Europa, Norteamérica, el Caribe, América Latina y África occidental— a principios del siglo XIX, habrían favorecido la difusión de ese *script* y, por lo tanto, de esa forma escolar. Esos procesos históricos comunes tendrían que ver con la desintegración del imperio español, los procesos de independencia de los países americanos, la sustitución del monopolio español en América por el "libre mercado" dominado por Inglaterra, el desarrollo del colonialismo en África y las misiones religiosas y civilizadoras iniciadas por Francia e Inglaterra en América y África en el siglo XIX (Pietschmann, 2002).

El razonamiento de corte neoinstitucionalista nos ayuda a entender el atractivo del método lancasteriano por su inserción en la difusión de ideas y marcos de pensamiento mucho más amplios. Sin embargo, en un primer nivel explicativo de gran escala es apenas satisfactorio, pero deja muchas interrogantes sin resolver: ¿qué relación habría entonces entre la política y la educación? ¿Cómo explicar las diferencias en la apropiación, la duración y extensión del método en los diferentes países? Concentrándonos tan sólo en la región hispanoamericana, una teoría de origen sociológico, derivada de la teoría de sistemas de Luhmann, nos permite acercarnos a otro tipo de macroexplicación que contemple otros elementos.

Si estudiamos el lenguaje y las formas de argumentación de políticos y pensadores hispanoamericanos de los primeros años de vida independiente a favor de la introducción de esta modalidad escolar, encontramos que el entusiasmo por su apropiación se entiende en términos de la teoría de la externalización de Jürgen Schriewer. Esta teoría deriva de la concepción luhmaniana de la sociedad como un sistema mundial abarcante, dentro del cual hay numerosos sistemas más pequeños (grupos, comunidades, instituciones, naciones), el cual está interconectado por complejos procesos de comunicación que trascienden las fronteras nacionales, y más bien se articulan en torno a subsistemas funcionales específicos: economía, justicia, religión, política, educación (Luhmann, 1996). En esta concepción, todo sistema o subsistema tiene la capacidad de reproducirse y reformarse a sí mismo a partir de su propia historia, tradición y valores. Sin embargo, existen momentos históricos en los que las referencias internas del sistema resultan inadecuadas para alcanzar cierto objetivo, lo cual conduce a buscar fórmulas en referencias externas; éstas son posteriormente recontextualizadas e internalizadas, hasta que desaparece todo resabio externo de éstas. Esto (denominado "externalización") ocurre en muchos intentos de reforma educativa, cuando el o los actores que intentan introducir la reforma necesitan recurrir a fuentes externas de legitimidad (Schriewer, 1993; Steiner-Khamsi, 2002). Al estudiar la expansión de la escuela desde la

mirada de esta teoría, aventuramos el siguiente ángulo explicativo: al prometer instruir a un gran número de estudiantes en corto tiempo y a bajo costo, la escuela lancasteriana resultaba atractiva porque brindaba a las nuevas élites gobernantes un instrumento de legitimación en el nuevo orden republicano y representativo. En el orden hispanoamericano posindependiente, la base misma de la autoridad política dependía de la existencia de una ciudadanía educada con facultades electorales y participativas, y eso sólo se lograría mediante la expansión de la educación.

Enfrentados al desafío de la educación masiva, los grupos dirigentes eligieron no buscar referencias en sus países, en buena medida porque se encontraban en un proceso de ruptura con el pasado colonial, algo necesario para afianzar su autoridad. La inspiración se tomó, entonces, de otros modelos percibidos como liberales y modernos (Inglaterra, Francia), a la vez que resultaban distantes de la antigua metrópoli colonial (Roldán Vera, 2011a). La similitud en la apropiación de la forma escolar lancasteriana en todos esos países obedecería a que, tras la desintegración del imperio español, los países experimentaban procesos históricos y políticos comunes, al mismo tiempo que enfrentaban necesidades semejantes de legitimación. Esta explicación sería útil también para entender el entusiasmo en la apropiación del método en el contexto posrevolucionario de otros países, como en los europeos del primer tercio del siglo XIX, trastocados por las invasiones napoleónicas.

Sin embargo, para Hispanoamérica esta explicación se aplica sólo a una parte del proceso, pues múltiples investigaciones muestran que no sólo los gobiernos liberales estuvieron involucrados en la implantación del sistema lancasteriano, sino que hubo otros actores civiles muy activos en ello: esto sugiere que no se puede reducir la explicación de la simultaneidad a esa coincidencia en formas de gobierno y en necesidades de legitimación. Entre los actores que participaron decisivamente en la primera introducción y sostenimiento de las escuelas de este tipo se cuentan las sociedades lancasterianas, es decir, asociaciones filantrópicas que operaban por medio de cooperaciones voluntarias de sus socios.

La metodología de la historia comparada en este caso resulta útil para comprender el papel de esas sociedades en la introducción y primera expansión del método. De ahí que en el equipo de investigación ya referido hayamos emprendido un estudio comparativo de cuatro asociaciones civiles o cívico-políticas que resultaron decisivas en la difusión del método lancasteriano en los años veinte del siglo XIX: la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México; la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires y la Sociedad de Damas de Beneficencia de esa misma ciudad, así como el grupo de apoyo que se formó en Caracas para promover el traslado de Joseph Lancaster a Caracas (Caruso y Roldán Vera, 2011).

Siguiendo una metodología que no compara simplemente "objetos", sino "relaciones entre objetos", es decir, "problemas" (a menudo de carácter procesual) (Schriewer, 2002; 2010), nos propusimos comparar la composición, funcionamiento y grados de cohesión

institucional de las sociedades en sus respectivos contextos. Las similitudes que encontramos nos permitieron hablar de una convergencia del papel de la esfera civil en el cambio educativo, que se puso en marcha en el periodo inmediatamente posterior a las independencias hispanoamericanas. Detectamos que en las tres regiones se desarrollaba en el ámbito educativo una nueva forma de sociabilidad civil —con orígenes en la última parte del periodo colonial— frente a un debilitamiento generalizado del poder estatal. Esta convergencia se explica a partir de las similitudes en formas de organización política y social que legó el imperio español en toda la región hispanoamericana. Pero la metodología comparativa no se propone identificar únicamente lo que es común, sino también lo que es diferente entre los contextos estudiados, y explicar el porqué de las similitudes y las diferencias (Kaelble, 1999). En ese sentido, analizamos los distintos procesos sociales, económicos y políticos específicos que incidieron en la configuración de cada una de esas sociedades. Así encontramos, entre otras cosas, que la relación de la Compañía Lancasteriana mexicana con el gobierno, a través de socios de múltiples partidos y facciones, incidía fundamentalmente en la estabilidad institucional y la continuidad de esta corporación (Fowler, 1996); eso no sucedió, por ejemplo, en la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires, cuyos socios tenían relación con el gobierno de Bernardino Rivadavia, pero no con otras facciones, lo que contribuyó a su caída tras el derrocamiento de dicho gobierno hacia finales de la década de los años veinte del siglo XIX (Caruso y Roldán Vera, 2011). De manera que, aunque las condiciones generales que permitieron el surgimiento de esas sociedades eran comunes al área latinoamericana, tal parece que la conformación específica de cada una de esas asociaciones, en especial las mantenidas con el poder político, fue decisiva para que esta forma de enseñanza se arraigara o se extinguiera rápidamente en los distintos contextos.

Por otra parte, en ese estudio comparativo también se encontró que todas estas sociedades hispanoamericanas estaban conectadas transnacionalmente de manera muy concreta con sociedades británicas y francesas dedicadas a la promoción de la escuela lancasteriana. Eso nos sugirió que la convergencia que detectábamos no se comprendería sin estudiar los mecanismos específicos de contacto —es decir, de *contagio*— entre los distintos actores involucrados en el proceso de expansión de la escuela lancasteriana.

3.2 Contagio

La enseñanza mutua no es el primer caso de difusión mundial de una tecnología escolar. Antaño, los métodos pastorales de los órdenes mendicantes, por ejemplo, experimentaron una globalización semejante, así como una homogeneidad (dentro de cada orden) en la forma de enseñar. No obstante, la globalización de la escuela lancasteriana plantea una pregunta inquietante: ¿por qué se adoptó prácticamente de manera *simultánea* en tantas regiones?

Las narrativas de convergencia, útiles para entender la homogeneidad, resultan insuficientes para explicar la simultaneidad, por lo que resulta obligado recurrir al estudio de los agentes y los mecanismos de la difusión, es decir, del “contagio” de las ideas que resultaron en la puesta en práctica de la escuela lancasteriana.

¿Quiénes eran tales agentes? En el apartado precedente señalé a los gobiernos y a las sociedades lancasterianas, pero se requiere ahora una imagen más diferenciada. En el curso de mis investigaciones, encontré que la enseñanza mutua se introdujo y se difundió en Hispanoamérica por medio de seis tipos de actores o canales:

1. Sociedades británicas, francesas y españolas interesadas en promover la escuela lancasteriana a nivel internacional: la British and Foreign School Society, la Societé pour l'Instruction Élémentaire de París y la Sociedad de Amigos del País de Cádiz.
2. Sociedades lancasterianas en las ciudades hispanoamericanas.
3. Algunos ayuntamientos (México, Caracas).
4. Políticos y diplomáticos hispanoamericanos, que de manera individual difundieron los manuales lancasterianos, invitaron a maestros extranjeros o dictaron leyes para la oficialización del método en sus respectivos países. Entre éstos destaca un grupo de militares y políticos sumamente prominentes en distintos países del continente, de gran movilidad entre Europa e Hispanoamérica, quienes pasaron por Londres en algún momento entre 1810 y 1825 —ya sea como exiliados, residentes o diplomáticos— y tuvieron una participación muy activa en la promoción del método lancasteriano. Se trata de Lucas Alamán, Andrés Bello, Simón Bolívar, Antonio José de Irisarri, Ignacio Núñez, José R. Revenga, Bernardino Rivadavia, Vicente Rocafuerte, José de San Martín y Marcial Zebadúa.
5. Misioneros y maestros extranjeros. Destaca especialmente James Thomson, agente de la British and Foreign Bible Society y de la British and Foreign School Society, quien viajó vendiendo libros y fundando escuelas lancasterianas por Río de la Plata, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y México entre 1818 y 1825. El otro maestro extranjero relevante para la región hispanoamericana fue, por supuesto, Joseph Lancaster, que residió en Caracas, así como su yerno, Richard Lancaster Jones, quien se estableció en México.
6. Algunos intelectuales y políticos españoles (nacidos en la Península Ibérica), liberales emigrados que vivieron en los países hispanoamericanos en la década de 1820, como Manuel Codorniu en México o José Joaquín de Mora en varias naciones del Cono Sur.

El involucramiento de agentes de tan distinta procedencia y carácter, actuando de manera simultánea para introducir y promover la escuela lancasteriana resulta por demás sorpren-

dente. Para entender dicha simultaneidad y dimensionar la globalidad del proceso de difusión de esta forma escolar, es conveniente considerarlos no como agentes *individuales* (sean sujetos u organizaciones), sino como elementos constitutivos de ciertas *redes*, esto es, desde un nivel analítico macro. El enfoque de las redes, gestado en disciplinas que van desde de las ciencias naturales a la antropología y a la sociología, se basa en la premisa de Durkheim de que el mundo está conformado, en primer lugar, de relaciones y, en segundo, de entidades individuales. En ese sentido, es un enfoque que examina relaciones entre actores (individuos, organizaciones o instituciones), identifica patrones de relación y estudia el impacto de esos patrones sobre determinados procesos de cambio social. El uso de estos enfoques por los historiadores deriva en buena medida de su insatisfacción con los enfoques políticos o institucionales para entender procesos supranacionales. Por ejemplo, según recuenta Bailyn (2005), en el estudio de los imperios trasatlánticos muchos aspectos no se comprendían a partir del estudio de la estructura de sus instituciones, por lo que se necesitó observar quiénes eran las personas que las controlaban, cuál era su posición, sus relaciones familiares, sus acciones allende los cuerpos políticos y las fronteras geográficas, además de explicar cómo el conjunto de esas relaciones era mucho más que la suma de las acciones de los individuos.

Una de las metodologías específicas de este enfoque, el *análisis de redes sociales*, intenta convertir la red en una categoría analítica con capacidades de explicación (así como en una herramienta de intervención en organizaciones sociales). Este tipo de análisis visualiza las relaciones sociales como conjuntos de vínculos (afectivos, económicos, de información, etc.) entre individuos u organizaciones, además de que permite identificar el tipo de estructura que presentan esas redes de vínculos (su grado de centralidad, densidad, mediación) y los patrones de relaciones existentes entre los actores (cercanía, intermediación, conectividad, transitividad). El análisis de redes rechaza las explicaciones basadas sólo en los atributos categóricos de los actores (individuales o colectivos), como clase, conciencia de clase, afiliación política, creencia religiosa, etnia, género y otros; en lugar de eso, construye explicaciones derivadas de los patrones de relaciones que existen entre los actores, las cuales son, hasta cierto punto, independientes de su voluntad, creencias y valores. Los defensores de esta metodología sostienen que la estructura de la red es fundamental para entender procesos históricos de acción social o de flujo de información, entre otros campos (Roldán y Schupp, 2005).

La metodología de análisis de redes se presta tanto para los estudios microhistóricos —por ejemplo, las redes clientelares de una familia noble en la Florencia renacentista (Padget y Ansell, 1993)—, como para estudios regionales, nacionales o de corte transnacional, por ejemplo, los trabajos de Michel Bertrand (1999; 2009) acerca de las redes sociales de los oficiales de finanzas de la Nueva España en los siglos xvii y xviii. En mi investigación, intrigada por la pregunta acerca de la simultaneidad en la introducción del método, recurrí

a esta metodología para estudiar a todos los actores que participaron en la promoción del método lancasteriano en la región hispanoamericana y su difusión en su periodo inicial (ca. 1818-1828) —es decir, aquellos que en lenguaje de difusión de innovaciones se denominan como los “adoptadores tempranos”.

Para ello construí una red a partir de información empírica recabada en el curso de mis investigaciones, sobre quiénes eran esos “adoptadores tempranos” y cómo se vinculaban entre sí en términos de difusión del método. En la red que se muestra en la figura 1, cada figura (o nodo) representa un individuo o agregado de individuos (los círculos representan individuos y los triángulos sociedades), y cada línea representa un vínculo. Se trata de una red de setentaicinco nodos o actores involucrados en la adopción temprana del método entre 1818 y 1825: setenta individuos, dos ayuntamientos, tres sociedades promotoras del sistema (una británica, una francesa y una española). Las líneas representan algún tipo de comunicación sobre el método (correspondencia o envío de material), o bien un vínculo relacionado con la promoción de la escuela lancasteriana.

En colaboración con Thomas Schupp, con ayuda de software para el análisis de redes, tomamos medidas de centralidad para cada uno de los nodos y para toda la red en general; identificamos los llamados *hubs*, *clusters* y *cliques*⁵ y formulamos las siguientes preguntas: ¿por qué el método lancasteriano se difundió tan rápido y de manera simultánea en la región? ¿Cuál era la importancia relativa de ciertos individuos en la difusión? ¿Por qué el método se desarrolló de maneras tan diferentes en cada uno de los países? Encontramos que la estructura de la red tenía esas características de centralidad, densidad y mediación que permitieron el flujo rápido y extendido de información sobre el método lancasteriano. Este flujo tuvo lugar a través y alrededor de cuatro nodos centrales: James Thomson, la British and Foreign School Society, la Sociedad de Amigos del País de Cádiz, y lo que denominamos el London Clique (conjunto de diplomáticos y emigrados hispanoamericanos que, en su residencia en Londres, crearon fuertes vínculos entre sí y con otros agentes promotores de la escuela lancasteriana); los miembros de este último *clique* aparecen representados como diamantes en la red. Pero ésta se diversificó y no dependía de un solo nodo, lo cual redujo la posibilidad de que se rompieran los canales de comunicación, y permitió que se desarrollaran canales más cortos y menos vulnerables. También encontramos que los nodos más decisivos para la expansión de la información fueron los que tenían un mayor grado de “mediación” (*betweenness*), pues redujeron la distancia (diámetro y distancia promedio) entre todos los actores y, por ende, actuaron como “puentes” para todas las secciones de la red. Al mismo tiempo que

⁵ En la terminología de análisis de redes, los *hubs* son áreas de mayor concentración de nodos en el panorama general de la red; los *clusters* son agregados (o conglomerados) de nodos densamente conectados entre sí, y un *clique* es una especie de *cluster* total en el que cada uno de sus nodos está conectado directamente con todos los otros nodos del conjunto —en términos sociológicos, un *clique* es, entonces, un grupo social exclusivo.

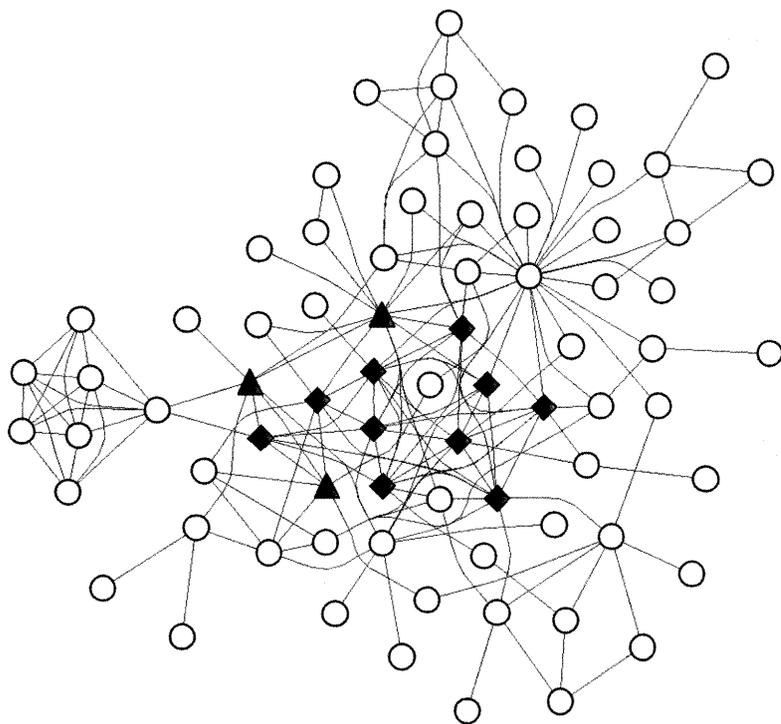


Figura 1. Red de "adoptadores tempranos" del método de enseñanza mutua.

el método mutuo se difundió más rápido en países con una red local más centralizada de actores, pero que esa misma centralidad contribuyó a que decayera más rápido al desaparecer el nodo central de esa red (Río de la Plata, Chile). En cambio, donde la red era más descentralizada (México), el método mutuo arraigó más profundamente y tuvo una permanencia más extensa (Roldán Vera y Schupp, 2005).

Este trabajo, que en sus inicios fue experimental (y necesariamente incompleto, derivado del estado de la investigación empírica en ese entonces), demostró que la perspectiva del análisis de redes provee una manera de anclar la historia de las ideas que va más allá de la mera prosopografía o biografía colectiva. Descubrimos que para que una idea, innovación o incluso una forma escolar se difundiera, no basta con la fuerza de la idea o con el poder de algunos de sus promotores, sino que importa también cómo se estructuran los canales de comunicación de esa idea. Estos canales muchas veces son ajenos a la voluntad, las creencias o las inclinaciones políticas de quienes los forman (Roldán Vera y Schupp, 2005; 2006).

Ésta es una de las múltiples posibilidades que ofrece la perspectiva de las redes para entender un fenómeno de difusión global. Otra manera de hacerlo, explorada por otro de los miembros del grupo de investigación sobre la difusión global de la escuela lancasteriana, es el estudio de las redes de las sociedades misioneras y voluntarias británicas, la National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church y la British and Foreign School Society. El trabajo de Patrick Ressler (2010; 2012) muestra cómo la existencia de ciertos centros rectores que operaban en distintas regiones del mundo, bajo criterios comunes y con estrategias de captación de socios, de mercadotecnia y penetración semejantes, es parte de la explicación de la sincronía en la difusión del método lancasteriano.

Por mi parte, además de la red de "adoptadores tempranos", empleé la metodología de análisis de redes para rastrear los manuales de enseñanza mutua utilizados en los países hispanoamericanos (Roldán Vera, 2011a). Encontré catorce manuales publicados entre 1818 y 1854, algunos impresos como libros, otros como artículos en varias entregas de periódicos: cinco en México, tres en Argentina, dos en Colombia, uno en Venezuela, uno en Guatemala, uno en Uruguay y otro en Perú. Además, elaboré la genealogía de su procedencia y encontré que la mayoría de éstos se habían traducido al español del francés (no del inglés), y que diez de esos materiales provenían de una misma fuente inglesa, mediada por traducciones francesas y ediciones españolas; es decir, la mayoría de los textos publicados en Hispanoamérica estaban a gran "distancia" de los originales de Bell y Lancaster. Esa distancia me hizo suponer que existían considerables variaciones de contenido en los textos; sin embargo, aunque sí las había, encontré que dichas variaciones no se referían en absoluto al método mismo de enseñanza mutua, sino a otros aspectos. Unas tenían que ver con los relatos introductorios en los libros que contaban el "origen" del método (en todos los casos había una tendencia a hablar de sus antecedentes "locales", no obstante su codificación inglesa). Otras se referían a los valores que se le atribuían a distintos mecanismos del método mutuo (Roldán Vera, 2011a). Estas variaciones, que coincidían con otras detectadas en el estudio sobre las argumentaciones empleadas para legitimar la introducción del método, merecen otro tipo de estudio, en el que se considere la apropiación diferenciada de esa forma de enseñanza en distintos contextos. En términos de las distintas narrativas de la historia global, estos estudios son más bien relatos de lo que Crossley (2007) denomina "divergencia".

3.3 Divergencia

Una vez exploradas las causas de la sorprendente sincronía en la expansión de este fenómeno global, la pregunta obligada era, ¿realmente entendían todos lo mismo por "escuela

lancasteriana" y "sistema de enseñanza mutua"? ¿Nos encontramos ante el mismo tipo de escuela en todos los lugares donde se difundió? Si había variaciones en su comprensión, ¿qué clase de variaciones eran? Para trabajar estas cuestiones, recurrí a la comparación y a los relatos de difusión-recepción-apropiación.

Los relatos que emplean la trama de difusión-recepción-apropiación se proponen atender los fenómenos de transferencia supranacional como procesos en los que lo difundido se modifica al momento de recibirse, es decir, que se apropia. Es una fórmula proveniente de la teoría crítica de la recepción, que se aplica en muchas disciplinas y en varias temáticas históricas, tengan o no pretensiones globales, como la historia del libro y de la lectura, o bien la historia de las ideas. Nos permite hablar de procesos globales de una manera más sofisticada que empleando el concepto de "influencia". Sin embargo, tiende a ser una perspectiva muy etnocéntrica: por lo general se asume que las ideas, los conceptos y los modelos se difunden *desde* Europa *hacia* el mundo incivilizado que es América, África y, a veces, Asia (Schulte, 2006), donde se adaptan, se transforman y, a menudo, se "desvirtúan".

Para acercarme a las variaciones locales de entender la escuela lancasteriana en los distintos países hispanoamericanos, analicé las descripciones y la legitimación de ese método que aparecían en fuentes de prensa y en las traducciones de los manuales del método, y las comparé con las que se hicieron en Gran Bretaña. Encontré, por una parte, una sorprendente uniformidad en términos de los mecanismos del método lancasteriano y la dinámica del aula; por la otra, detecté diferencias decisivas en cómo se concebían los valores y resultados esperados de esta modalidad de enseñanza. Para decirlo sucintamente, en Hispanoamérica la escuela lancasteriana fue *apropiada* dentro de un marco de referencia y un horizonte de expectativas distintos a otros contextos, caracterizados por el republicanismo en lo político y por ideas de la filosofía sensualista en lo pedagógico (Roldán Vera, 2005; Caruso, 2007).

En el Imperio británico, el sistema de enseñanza mutua se diseñó en y para escuelas de pobres urbanos de Londres y para descastados en India. Como lo dije antes, sus defensores argumentaban que sus repeticiones mecánicas y los desplazamientos continuos en el salón de clases serían una buena preparación para contrarrestar el embrutecimiento que causarían las tareas mecánicas del trabajo en las fábricas a que estaban destinados. Sus detractores cuestionaban la utilidad de dar educación a los pobres, y temían los riesgos sociales de una población instruida (Simon, 1974).

Por contraste, en el contexto hispanoamericano, el método de enseñanza mutua era asociado con valores ilustrados y liberales, considerándose apto para toda la población. De hecho, se aplicó no sólo en escuelas públicas, sino también en colegios privados e incluso —sobre todo en Sudamérica— en educación secundaria. Se le asociaba con ideas filosóficas sensualistas de Condillac y Locke, quienes concebían a los niños como una *tabula rasa* sobre la cual se podía imprimir cualquier conocimiento (una visión emancipadora de la educación,

propia del contexto posindependiente); además, muchos vieron en este método una preparación para la vida republicana, sobre todo por el carácter meritocrático, rotativo y de servicio público que debían tener los monitores (Roldán Vera, 1999; 2005; Caruso y Roldán Vera, 2005). Como lo expresó un escritor del periódico mexicano *El Sol* en 1826, refiriéndose al papel de los monitores en la escuela lancasteriana:

El método de Lancaster [...] nos parece el más adaptable para formar las costumbres republicanas [...]. 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 le hayan merecido sus esfuerzos en pro del bien de la comunidad [...]! (*El Sol*, 24-27 de junio de 1826).

Este tipo de estudios de “recepción” de tendencias internacionales en materia educativa, que hace énfasis en las transformaciones que sufren las ideas, modelos y discursos educativos al apropiárselos localmente, ha dado frutos en la investigación educativa en general, tanto contemporánea como histórica. Constituyen el complemento necesario de los estudios sobre internacionalización de la educación, y proveen una mirada crítica a la posibilidad de la transferencia de formas y sistemas de enseñanza (Steiner-Khamsi, 2004; Bruno-Jofré y Schriewer, 2011).

Aunque la mayor parte de esta investigación —incluyendo la mía— sólo considera tales apropiaciones y transformaciones a nivel discursivo, el mismo enfoque se utiliza para estudiar la apropiación del método a nivel de las prácticas escolares. Queda abierta la pregunta acerca de lo que pasaba realmente en un aula lancasteriana mexicana y qué tanto se parecía a lo que ocurría, por ejemplo, en un aula lancasteriana inglesa. Para responderla, hace falta otro tipo de investigación, basada en indicios de la vida cotidiana en las escuelas lancasterianas.

3.4 Sistemas

Ahora bien, si la escuela lancasteriana se difundió por un flujo de información y libros a través de una red de individuos y asociaciones, ello implica considerar que en este fenómeno había *emisores*, *receptores* y un *mensaje* que se difundió. Al considerar que esta difusión tuvo un carácter global, se impone una serie de preguntas: ¿acaso los difusores, los emisores y el mensaje se mantuvieron inmutables en el proceso de comunicación? ¿Se transformaron en el proceso y cómo? ¿Acaso existían como tales *antes* de que comenzara el proceso de comunicación?

Para responder las preguntas anteriores es útil pensar los procesos supranacionales de transferencia educativa en términos de sistemas de comunicación (Luhmann, 1996). No basta identificar a los agentes involucrados y entender cómo es posible que su mensaje se difunda; también hay que prestar atención a las dinámicas y los términos de la comunicación trasatlántica en torno al modelo escolar lancasteriano. En este sentido, la crítica poscolonial y subalterna, de la que hablé antes, ha llamado la atención sobre los prejuicios "occidentales" en esa comunicación y en su estudio, al mismo tiempo que ha propuesto visiones alternativas sobre la multidireccionalidad del flujo de información y sobre la co-construcción de la modernidad. Unos cuantos análisis han aplicado esta perspectiva a procesos de transferencia educativa (por ejemplo, Tschurenev, 2007). Sanjay Seth (2007), en su estimulante trabajo sobre la educación superior en India bajo dominio británico en el siglo XIX, demuestra cómo las nociones británicas (occidentales) sobre la enseñanza para el desarrollo de un conocimiento científico autónomo, que yacían en la base de su sistema universitario trasplantado en India, "fracasaron" rotundamente en esa sociedad. Las críticas británicas en el sentido de que los estudiantes se aprendían todo de memoria para pasar los exámenes, sin comprender el fondo del conocimiento ni ejercer una actitud crítica, tenían que ver no sólo con la incapacidad de los colonizadores para entender la forma como los indios se relacionaban con el conocimiento y los intereses que tenían en la educación superior, sino también con la incapacidad británica para entender que sus formas de conocer no eran "universales" (Seth, 2007).

En mi investigación sobre el carácter global de la enseñanza mutua empecé un estudio sobre los mecanismos de comunicación. Analicé, por una parte, la correspondencia entre las sociedades hispanoamericanas promotoras de la escuela lancasteriana con las inglesas y con las francesas; por la otra, las cartas de James Thomson con la British and Foreign School Society y la British and Foreign Bible Society, así como las actas de esta última. Al hacerlo, tomando en cuenta la crítica poscolonial sobre la multidireccionalidad de la información, decidí cambiar el lugar desde el que se miraba: en vez de mirar el modelo lancasteriano como algo que se exportó "desde" Inglaterra "hacia" el mundo —específicamente hacia Hispanoamérica— empecé a verlo al revés: en el curso de la internacionalización de las ideas sobre la escuela lancasteriana, ¿qué recibían las sociedades inglesas de aquéllas que se apropiaban su método? ¿Qué "exportaban" los países hispanoamericanos hacia Inglaterra? ¿Cómo se "apropiaban" los ingleses de lo que los hispanoamericanos exportaban?

Al analizar las cartas de Thomson a la British and Foreign School Society bajo la crítica poscolonial encontré que se estructuraban en una narrativa de misión civilizadora: la escuela lancasteriana se describía como un bien civilizador recibido con entusiasmo por unas naciones deseosas de civilizarse. Aquella sociedad, al recibir esas cartas, legitimaba su propia

misión ante sus propios socios ingleses (y así se aseguraba sus fondos) y afirmaba el sentido civilizador de la escuela lancasteriana dentro de Inglaterra misma (Roldán Vera, 2007).

Por su parte, los intercambios entre sociedades lancasterianas europeas y americanas eran claramente bidireccionales: las segundas solicitaban libros, cartillas, tablas y otros materiales didácticos para las escuelas; en cambio, las sociedades inglesas y francesas les mandaban certificados de membresía, copias de sus reglamentos internos y prescripciones para formar sociedades lancasterianas a su semejanza. Con ello, ambas sociedades obtenían validación para su labor: las europeas además ganaban puntos en la competencia que sostenían entre sí por ser las difusoras internacionales del método (sobre todo entre las inglesas y las francesas). La "externalización" era tan real para los hispanoamericanos al aplicar esta innovación educativa, como para los europeos difundirla. Además, en ese intercambio, los americanos enviaban reportes de su labor, informes de números de escuelas fundadas, valoraciones de su funcionamiento, materiales que los ingleses y franceses empleaban en sus sedes para ir consolidando la enseñanza lancasteriana como un modelo internacional, replicable y reproducible (Roldán Vera, 2011a; 2011b).

Esto permite aventurar la hipótesis (global) de que, así, las redes trasatlánticas de comunicación no eran sólo vías para la difusión de saberes ya constituidos, sino que estos saberes se configuraron como "universales" en el proceso de su difusión, el cual también coadyuvó a la consolidación de las organizaciones que a ambos lados del Atlántico eran productoras y receptoras de información sobre el sistema lancasteriano.

Conclusiones

En este trabajo he mostrado algunos aspectos de la dimensión supranacional de la escuela lancasteriana. Organicé mi exposición a partir de cuatro formas de narrativa, socorridas explícita o implícitamente por quienes hacen historia global (convergencia, contagio, divergencia y sistemas), e hice explícitas mis aproximaciones metodológicas para ofrecer herramientas de estudio de dicha dimensión, en otros temas de la historia de la educación. Con esto he intentado sugerir que para realizar estudios transnacionales no basta sólo con tener acceso a una mayor cantidad de fuentes (cosa que es cada vez más factible en vista de la creciente digitalización y accesibilidad de éstas), y que estos estudios no son la simple suma de los estudios de corte nacional, sino que hace falta desarrollar metodologías de otro orden, concebidas dentro de marcos analíticos de amplia escala.

También he advertido que es necesario posicionarse críticamente ante los marcos de historia global que repiten viejas historias imperiales y estereotipos construidos desde los centros de poder. Asimismo, cabe señalar que no creo que haya llegado el momento de

"deshacerse" de la nación como unidad analítica en la historiografía. Como ha señalado Jusdanis (2001), la pretendida "disolución" de la nación tiene implicaciones geopolíticas relevantes al normalizar las relaciones de poder establecidas en los procesos de globalización; no hay que olvidar que la nación y el nacionalismo han constituido, durante los dos últimos siglos, una herramienta colectiva para luchar contra las intervenciones extranjeras. En la intrincada relación entre lo político y lo historiográfico, la nación sigue siendo válida y necesaria como medida de interpretación.

Ahora bien, más allá de la historia de la escuela lancasteriana en sí misma, ¿qué tipo de historia de la educación nos invitan a hacer estas reflexiones? Desde luego este trabajo es una invitación a llevar a cabo estudios supranacionales, a nivel macro, que sólo serían de carácter colectivo. Siguiendo el ejemplo de la escuela lancasteriana, se armarían proyectos que estudien la recepción mundial o latinoamericana de un corpus de ideas pedagógicas (las de Dewey, las de Montessori), la difusión global de ciertos libros de texto, la globalización de la escuela normal, o de la concepción moderna de universidad o, en épocas más recientes, la internacionalización de mecanismos de evaluación a profesores o escuelas. Hay otras opciones que no exigen tantos recursos, sino tan sólo otros marcos de pensamiento: se harían estudios de caso de transferencia y apropiación de modelos, ideas o conceptos educativos; análisis que presten atención a los mecanismos, a las dinámicas, a los términos de la comunicación y a la interacción de individuos, modelos, objetos y procesos, que estén atentos a la multidireccionalidad de las comunicaciones y a la co-construcción de los modelos y las ideas educativas. Nada de esto es nuevo; como señalé a lo largo de este artículo, hay tendencias en varias ramas de la historia que apuntan en esa dirección, pero hace falta explorarlas más. Este tipo de estudios ayuda a problematizar la noción de "influencia" en materia educativa, una noción que encubre la actividad transformadora de quien "recibe" las ideas.

Para finalizar, sugiero que, más allá de emprender proyectos supranacionales de historia de la educación, vale la pena incorporar esa dimensión (la supranacional) a nuestras investigaciones locales, regionales y nacionales como una dimensión más —así como se incorporó el género o el estudio de las prácticas escolares—. Propongo que pensemos la esfera supranacional como un ámbito de relación con lo nacional, lo regional o lo local, que operaría de distintas maneras: no sólo como "influencia", sino como algo multidireccional que se apropiaría, transformaría e invocaría con fines de legitimación, sin siquiera ponerlo en práctica, co-construido, etc. Para ello habría que cuestionarse: ¿de dónde viene esto que estudiamos? ¿De dónde venían estos libros? ¿Dónde y cómo se formó determinado pedagogo? ¿En diálogo con qué personajes de fuera, con qué conceptos pedagógicos estaba cuando escribió lo que escribió? ¿Por qué empleó este concepto, de dónde lo tomó? ¿Qué dinámicas o presiones internacionales se suscitaban cuando se aplicó determinada reforma educativa en México? Ante todo, se trata de contemplar que lo proveniente del exterior tiene un

proceso y una trayectoria de múltiples apropiaciones diversas; todo lo externo tiene, a su vez, otros "afueras", que, a veces, somos nosotros mismos.

Fuentes

- Bailyn, Bernard (2005), *Atlantic History: Concept and Contours*, Harvard University Press, Cambridge.
- Beezley, William H. (2011), *Mexico in World History*, Oxford University Press, Nueva York.
- Bell, Andrew (1808), *Instructions for Conducting a School, through the Agency of the Scholars Themselves*, Free School, Londres.
- Bertrand, Michel (1999), "De la familia a la red de sociabilidad", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 61, núm. 2, pp. 107-135.
- (2009), "Del actor a la red: análisis de redes e interdisciplinariedad", *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, Coloquios, en <<http://nuevomundo.revues.org/57505?lang=en>>, 12 de noviembre (consultada: 24 de junio de 2013).
- Bruno-Jofré, Rosa y Jürgen Schriewer (2011), *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*, Routledge, Nueva York.
- Caruso, Marcelo (2007), "New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools (ca. 1820-1840)", en Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, pp. 277-306.
- (2008), "World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 37, núm. 6, pp. 825-840.
- Caruso, Marcelo y Eugenia Roldán Vera (2005), "Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 645-654.
- (2011), "El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial", *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, núm. 2 (26), pp. 16-52.
- Caruso, Marcelo y Jürgen Schriewer (2005), "Nationalerziehung und Universalmethode frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung", *Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, vol. 15, núm. 1, núm. especial.
- Compañía Lancasteriana (1824), *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la república mexicana*, Compañía Lancasteriana, México.
- Contreras Betancourt, Leonel (2005), *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal 1823-1835*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla.
- Crossley, Pamela (2007), *What Is Global History?*, Cambridge Polity Press, Cambridge.
- Dussel, Enrique (1992), *1492: El encubrimiento del otro (Hacia el origen del "mito de la modernidad")*, Anthropos, Santafé de Bogotá.
- Fowler, Will (1996), "The Compañía Lancasteriana and the Élite in Independent México, 1822-1845", *Tesserae*, núm. 2, pp. 81-110.
- Green, Nile (2012), *Sufism: A Global History*, John Wiley and Sons, Chichester, West Sussex (Blackwell Brief Histories of Religion).
- Hansen, Valerie (2012), *The Silk Road: A New History*, Oxford University Press, Nueva York.

- Jusdanis, Gregory (2001), *The Necessary Nation*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.
- Kaelble, Helmut (1999), *Der historische Vergleich: Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Campus, Fráncfort del Meno.
- Kaestle, Carl F. (1973), *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History*, Teachers College Press, Nueva York.
- Lancaster, Joseph (1821), *The Lancasterian System of Education, with Improvements*, Ogden Niles, Baltimore.
- Luhmann, Niklas (1996), *Introducción a la teoría de sistemas*, Universidad Iberoamericana, México.
- Mazlish, Bruce (2006), *The New Global History*, Routledge, Nueva York.
- Meyer, John W. y Francisco O. Ramirez, (2002), "La institucionalización mundial de la educación", en Jürgen Schriewer (ed.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 91-111.
- Mignolo, Walter (2003), *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Sevilla.
- ____ (2011), *The Darker Side of Western Modernity: Global Cultures, Decolonial Options*, Duke University Press, Durham.
- Moss, Sarah y Alexander Badenoch (2009), *Chocolate: A Global History*, Reaktion Books, Edible, Londres.
- Padgett, J. y C. K. Ansell, (1993) "Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434", *American Journal of Sociology*, vol. 98, núm. 6, pp. 1259-1319.
- Pietschmann, Horst (ed.) (2002), *Atlantic History. History of the Atlantic System 1580-1830*, Vandenhoeck and Ruprecht, Gotinga.
- Pilcher, Jeffrey M. (2012), *Planet Taco: A Global History of Mexican Food*, Oxford University Press, Nueva York.
- Quijano, Aníbal (1997), "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", *Anuario Mariateguiano*, núm. 9, pp. 113-121.
- Ramirez, Francisco O. y John Boli (1987), "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, núm. 60, pp. 2-17.
- ____ (1994), "The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context", en James Anthony Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, Woburn Press, Londres, pp. 1-20.
- Ressler, Patrick (2010), *Non-Profit Marketing im Schulbereich: Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*, Peter Lang, Fráncfort del Meno.
- ____ (2012), "Marketing Pedagogy: Nonprofit Marketing and the Diffusion of Monitorial Teaching in the Nineteenth Century", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 297-313.
- Riello, Giorgio y Prasannan Parthasarathi (eds.) (2009), *The Spinning World: A Global History of Cotton Textiles, 1200-1850*, Oxford University Press, Nueva York (Pasold Studies in Textile History).
- Roldán Vera, Eugenia (1999), "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 297-331.
- ____ (2005), "Order in the Classroom: the Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 655-675.
- ____ (2007), "Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America", en Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (eds.), *Importing Modernity in Post-Colonial State Formation: The*

- Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, pp. 231-276.
- ____ (2011a), "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente", en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (eds.), *Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Granica, Buenos Aires, pp. 297-343.
- ____ (2011b), "'Learning from Abroad?' Communities of Knowledge and the Monitorial System in Independent Spanish America", en Leslie Howsam y James Raven (eds.), *Books between Europe and the Americas: Connections and Communities. 1620-1860*, Palgrave Macmillan, Chippenham, pp. 233-256.
- ____ y Thomas Schupp (2005), "Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America", *Comparativ, Leipziger Beiträge zu Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, núm.15, pp. 58-93.
- ____ (2006), "Network Analysis in Comparative Social Sciences", *Comparative Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 405-429.
- Schriewer, Jürgen (1993), "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", *Educación comparada: teorías, investigaciones y perspectivas*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, pp. 189-249.
- ____ (2002), "Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos", en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 13-38.
- ____ (2010), "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", en Jürgen Schriewer y Hartmut Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Octaedro, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE-UB), Barcelona, pp. 17-62.
- Schulte, Barbara (ed.) (2006), "Transfer lokalisiert: Konzepte, Akteure, Kontexte", *Comparativ, Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung*, vol. 16, núm. 3, núm. especial.
- Seth, Sanjay (2007), *Subject Lessons: The Western Education in Colonial India*, Duke University Press, Durham.
- Seth, Vanita (2010), *Europe's Indians: Producing Racial Difference, 1500-1900*, Duke University Press, Durham (Politics, History, and Culture).
- Simon, Brian (1974), *The Two Nations and the Educational Structure 1780-1870*, Lawrence and Wishart, Londres.
- Staples, Anne (1991), "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX", en Roderic Ai Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México. Memoria de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses*, Universidad de California Los Ángeles, El Colegio de México, México, pp. 491-506.
- ____ (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, El Colegio de México, México, 2005.
- Steiner-Khamsi, Gita (2002), "Transferir la educación y desplazar las reformas", en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 131-161.
- ____ (ed.) (2004), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teachers College, Columbia University, Nueva York.
- Tanck, Dorothy (1973), "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México", *Historia Mexicana*, vol. 32, núm. 4, pp. 494-513.
- ____ (1977), *La educación ilustrada, 1786-1836*, El Colegio de México, México.
- Tschurenev, Jana (2007), "Imperial Experiments in Education: Monitorial Schooling in India, 1789-1835", tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Humboldt de Berlín, Berlín.

- ____ (2008), "Diffusing Useful Knowledge: The Monitorial System of Education in Madras, London and Bengal, 1789-1840", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 44, núm. 3, pp. 245-264.
- Vaughan, Edgar (1987-1989), *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827)*, Ministerio de Educación, Caracas.
- Vega Muyo, María Isabel (1995), "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.
- ____ (1999), "La cartilla lancasteriana", *Tiempo de educar*, vol. 1, núm. 2, pp. 157-179.
- Wallerstein, Immanuel (1984-1999), *El moderno sistema mundial*, 3 vols., Siglo XXI, Madrid.
- Werner, Michael y Bénédicte Zimmermann (2002), "Vergleich, Transfer, Verflechtung: Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen", *Geschichte und Gesellschaft*, vol. 28, núm., pp. 607-636.
- ____ (2006), "Beyond Comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity", *History and Theory*, vol. 45, núm. 1, pp. 30-50.
- Wills Jr., John E. (2009), *The World from 1450 to 1700*, Oxford University Press, Nueva York (The New Oxford World History).

EUGENIA ROLDÁN VERA. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Doctora en Historia por Cambridge University, Reino Unido. Líneas de investigación: historia transnacional de la educación, historia del libro, historia de conceptos, historia de la cultura material escolar, performatividad y enseñanza. Publicaciones recientes: "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, El Colegio de México, México, 2012, pp. 39-69; Elsie Rockwell y Eugenia Roldán Vera, "State Governance and Civil Society in Education: Revisiting the Relationship", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, núm.1, 2013, pp. 1-16.

Recibido: 11 de marzo de 2013

Aceptado: 1º de julio de 2013