

Scarlett O'Phelan Godoy

Doctor of Philosophy por la Universidad de Londres y Licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Un punto de coincidencia entre San Martín y Bolívar: La utilidad de las escuelas lancasterianas o de enseñanza mutua en el Perú

RESUMEN

A principios del siglo XIX las naciones que emergieron como producto de la independencia de Hispanoamérica necesitaban educar a sus habitantes y convertirlos en ciudadanos letrados. La mayoría de los gobiernos, de tendencia liberal, se sintieron atraídos por el sistema educativo lancasteriano, o de enseñanza mutua, que había tenido éxito en Europa y Norteamérica, porque ofrecía una llegada rápida y masiva a la población, y a bajo costo. Joseph Lancaster, el artífice del método, visitó Venezuela, invitado por Bolívar; mientras que Diego Thomson fue el encargado de propagar el sistema en Argentina, Chile y Perú, países que lo adoptaron y, de esta manera, homogeneizaron la educación impartida.

Palabras clave: escuelas de primeras letras, sistema educativo lancasteriano, método de enseñanza mutua, Joseph Lancaster, Diego Thomson, San Martín, Bolívar

ABSTRACT

In the early 19th century, the Spanish American nations that emerged from the wars of independence faced the necessity of educating their inhabitants and transforming them into literate citizens. Most liberal governments were attracted to the Lancasterian System, also known as “mutual instruction,” which had become popular in Europe and North America due to its promise to educate the bulk of the population quickly and at low cost. Joseph Lancaster, the developer of the method, visited Venezuela as Bolívar’s guest; while Diego Thompson disseminated the system in Argentina, Chile, and Peru, thus homogenizing their education systems.

Key words: primary schools, Lancasterian educational system, mutual instruction system, Joseph Lancaster, Diego Thompson, San Martín, Bolívar

1. Introducción

El 2 de abril de 1767, durante el reinado de Carlos III, se produjo la expulsión de los jesuitas de España y sus colonias, habiéndose dado con antelación su extradición de Portugal (en 1759) y en Francia (en 1762)¹. Una de las razones que se esgrimió para explicar la erradicación de la orden de San Ignacio de España e Hispanoamérica fue que tenía el monopolio de la educación habiendo multiplicado sus colegios², ejerciendo de esta manera dominio sobre la formación intelectual³ y que, además, sus métodos educativos no se habían modernizado a la par de la entrada de la Ilustración. Seguía primando la fe frente a la razón y se ponía demasiado énfasis en la escolástica, los clásicos y el latín. No daba suficiente importancia a las ciencias exactas, no ofrecía un espacio a autores contemporáneos reconocidos, ni fomentaba otros idiomas en boga, como el francés⁴. De ahí que se acusara a los clérigos de mantener una “educación en estanco”⁵.

Así, a los pocos meses de la expulsión, el 5 de octubre de 1767, el monarca español anunció una reforma de la enseñanza de la juventud “que había tenido como estancia los regulares de la Compañía [...] de que se había erigido la decadencia de las letras humanas⁶.” En la posterior cédula real del 14 de agosto de 1768, especificó que la educación no podía seguir estando ni bajo el dominio religioso ni bajo el dominio familiar y que de ahí en adelante el Estado ejercería control y vigilancia “sobre los asuntos educativos a través

de la educación pública?”. Se aprovecharía entonces el vacío dejado por los planteles jesuitas para poner en vigor un nuevo sistema educativo más acorde con los tiempos o, en otras palabras, para llevar a cabo una renovación pedagógica⁸.

No obstante, cabe destacar que en el virreinato del Perú, los colegios jesuitas fomentaron la integración social antes que la segregación o exclusión. Su alumnado estaba conformado por pupilos venidos de distintas procedencias territoriales, y de diversos grupos étnicos y sociales. Por lo tanto, la educación jesuita señalada como aparentemente exclusiva, también estuvo abierta a grupos sociales menos favorecidos⁹. Como indica Pablo Macera, si bien los colegios fueron planeados para criollos y mestizos, unos, y para indios nobles, otros, al final estas barreras se traspasaron, siendo su composición social plural¹⁰. El hecho de que en las escuelas de la compañía se incluyeran niños de diferentes “calidades” provocó, en algunos casos, las protestas de parte de los padres de familia¹¹. Pero esto no influyó en que la política inclusiva se mantuviera vigente.

Dos posibilidades se abrieron para la educación luego de clausurarse los colegios que había regentado la Compañía de Jesús. En primer lugar, se estableció un colegio modelo bajo los principios de la ilustración, el Convictorio de San Carlos, que tendría un carácter elitista. Paralelamente se intentó fomentar el resurgimiento y activar el funcionamiento de las escuelas de primeras letras, que habían caído en desuso y que necesitaban impulsarse.

2. El Convictorio de San Carlos: un centro educativo de élite

Durante el gobierno del virrey Amat y Juniet conocido por fomentar el estudio de las matemáticas¹²– se fundó, el 7 de julio de 1770, el prestigioso Convictorio de San Carlos, el cual reemplazó luego de la expulsión, a los colegios jesuitas de San Felipe y San Martín¹³. El control del gobierno virreinal sobre el convictorio fue, desde un inicio, muy estrecho y permanente. Así, el primer programa académico para aplicar a este emblemático centro de estudios fue elaborado por la junta de Temporalidades en 1771. Con la finalidad de implementar un método que dependiera más de los textos de enseñanza que de la capacidad del profesor para exponer una determinada materia, el plan de estudios de 1771 se apoyó en compendios para ser

estudiados en todas las facultades y todas las materias. Un segundo plan de estudios fue elaborado ormente en 1787 por el clérigo chachapoyano don Toribio Rodríguez de Mendoza (1750-1825), y refleja la influencia ideológica que recibió su autor durante sus estudios en los seminarios de Trujillo y Lima. En el primero de ellos, Rodríguez de Mendoza entró en contacto con el obispo ilustrado Baltasar Jaime Martínez de Compañón, quien era reputado por ser promotor de las ciencias prácticas para el desarrollo social y quien luego implementó una reforma de estudios en el Seminario de Santo Toribio de Lima, de la cual Rodríguez de Mendoza fue testigo. Bajo esta influencia, Rodríguez de Mendoza decidió ratificar para el caso del convictorio carolino el uso de compendios, en la medida que estos tenían la particularidad de homogeneizar los contenidos de los cursos, y dar orden y un sistema al método pedagógico.

En efecto, en los treinta años que se mantuvo en el rectorado don Toribio Rodríguez de Mendoza (1785-1817), se propuso convertir al convictorio en el principal centro de estudios del virreinato peruano. Con él se introdujo la filosofía moderna desplazándose la escolástica, se dio cabida a la Aritmética, Álgebra, Física, Metafísica, Lógica y Ética; difundiéndose también la ciencia experimental¹⁴. A Rodríguez de Mendoza se le considera como uno de los exponentes más brillantes del clero ilustrado de fines del siglo XVIII, “fue un decidido defensor del regalismo borbónico y tuvo ciertas características comunes con los jansenistas como su antijesuitismo, su rechazo a la religiosidad popular barroca y a la escolástica¹⁵”. El mencionado rector logró contar en su plantel con profesores de alto nivel académico, como José Baquijano y Carrillo (autor del polémico “*Elogio a Jáuregui*”)¹⁶, y de una indiscutible capacidad intelectual, como José Faustino Sánchez Carrión, quien influenció notablemente en el alumnado con sus ideas reformistas. Si bien Rodríguez de Mendoza dejó el cargo en 1817, las nuevas ideas que se transmitieron a los alumnos carolinos llevaron a que muchos de ellos tomaran posiciones aún más radicales que las de sus propios maestros, llegando a participar de forma activa en el proceso de independencia.

Así, prominentes miembros de la Sociedad de Amantes del País y activos colaboradores del diario ilustrado Mercurio Peruano fueron influyentes educadores del convictorio carolino, como el ya mencionado José Baquijano y Carrillo, además de Vicente Morales Duárez, Diego Cisneros, Manuel Lorenzo Vidaurre, entre otros. Por lo tanto, no es casual que hubiera diputados carolinos representando al Perú en las Cortes de Cádiz, como el limeño Vicente Morales Duárez, el guayaquileño Joaquín de Olmedo, el peruano nacido en Ceuta, Ramón Olaguer Feliú, el clérigo trujillano Blas de Ostolaza y, nada menos que el aristócrata limeño, Bernardo de Tagle y Portocarrero, quien había compartido las aulas carolinas con el chileno Bernardo O’Higgins, futuro director supremo de su país. Precisamente, Vicente Morales Duárez, pupilo primero y docente después del convictorio,

en su calidad de diputado suplente por el Perú sería elegido Presidente de las Cortes de Cádiz el 26 de mayo de 1812, luego de jurada la constitución liberal, aunque no llegó a ejercer el cargo¹⁷. De acuerdo con Felipe Barreda y Laos, Morales Duárez “se distinguió por sus doctrinas bien avanzadas, sus tendencias liberales y por la vigorosa defensa que hizo de los derechos de América¹⁸”.

Por lo tanto, no debe extrañar que con la llegada de San Martín a Perú se pusiera de manifiesto la inmediata adhesión de un significativo número de carolinos a la causa independentista. La formación liberal que les habían impartido en las aulas del convictorio estaba dando sus frutos. Como reconoció la Gaceta de Lima en 1822, la obra progresista de Rodríguez de Mendoza “plantó semillas en medio de los peligros y a pesar de los esfuerzos del despotismo¹⁹”. Se entiende entonces que varios de sus pupilos fueran los primeros en firmar y jurar el acta de la independencia, por propia iniciativa y no forzados por las circunstancias²⁰, y otros tantos cumplirían un rol activo en el protectorado. Pero, como se indicó y queda demostrado, el Convictorio de San Carlos era, sobre todo, un centro de estudios para la élite, aunque contaba con un modesto número de becas. Con la llegada de la república y de las propuestas liberales se trataría de buscar planes educativos más inclusivos y, en este sentido, había que tomarle el pulso al funcionamiento que en ese momento tenían un tanto abandonadas escuelas de llegada masiva, conocidas como de primeras letras.

3. Las escuelas de primeras letras y su postergación

Durante la colonia muchos niños recibieron su primera experiencia escolar en el local de La Amiga de la vecindad o el barrio donde vivían. Esta era, por lo general, una maestra de edad madura que enseñaba a los niños a pronunciar las letras del abecedario, es decir, a deletrear. A este conocimiento seguían los ejercicios de sílabas y palabras. Al terminar los “monótonos estudios del silabario”, el alumno era festejado en La Amiga, porque había culminado el aprendizaje con la cartilla. Además del silabario los alumnos estudiaban el catecismo y, en el caso de las niñas, se les impartían clases de costura²¹. Sin embargo, hubo otros alumnos para quienes el primer contacto con la vida escolar fue a través de las escuelas de primeras letras, que parecen no siempre haber gozado de buena reputación. En ellas se enseñaba

básicamente a leer, escribir, Aritmética y, sobre todo, catequesis. Hacia fines del siglo XVIII, en algunos casos, hubo intentos de añadir la lengua castellana y la ortografía²².

Por ejemplo, en opinión de Jean Sarrailh, las escuelas de primeras letras eran ampliamente conocidas por “su escasez, [además de] la mediocridad de sus maestros ignorantes y hambrientos.” Acotando al mismo tiempo que los únicos colegios que gozaban de algún valor, eran los de los jesuitas²³. Esta afirmación coincide con la opinión de que, con la salida de los jesuitas, “la actividad educativa del nivel básico de los religiosos fue drásticamente reducida a finales del siglo XVIII²⁴”. No obstante, en la actualidad hay una corriente historiográfica que cuestiona la aseveración de que en España del antiguo régimen había pocas escuelas y que se padecía de un atraso en la escolarización, con relación a otras naciones europeas más aventajadas. Por el contrario, ahora se afirma que “la escuela de primeras letras era una institución educativa que tenía una notable presencia en la sociedad española de finales del antiguo régimen²⁵”. Y es que, Carlos III consideraba que “el principio básico de la felicidad de los pueblos”, era el que gozara de una adecuada educación²⁶.

Si bien es cierto que en España había pueblos que no contaban con un maestro para la enseñanza de los niños, numerosas localidades se preciaban de tenerlo. Normalmente la enseñanza de las primeras letras era ejercida por maestros itinerantes que ofrecían sus servicios dictando las clases, a veces, en sus propias viviendas. A partir del siglo XVIII se observa que se exigió una mayor idoneidad en la preparación del profesorado inicial, para que pudieran dotar a los alumnos de conocimientos formales. Sin embargo, el objetivo de ofrecer una “educación para todos” no estaba en la mira de los ilustrados, quienes más bien opinaban que una educación de las masas podría quebrar el equilibrio establecido; con lo cual el concepto de “educación para el pueblo” tenía ciertas limitaciones²⁷. Lo que sí constituyó un tema común para España y el Perú fue constatar la baja escolaridad femenina, frente a la abrumadora escolaridad masculina. A la mujer del siglo XVIII y el temprano XIX se la rezagó de la educación reduciéndose su instrucción fundamentalmente a los claustros de los conventos de monjas, donde se formaba a un selecto grupo de “niñas educandas” en los conocimientos de las primeras letras²⁸.

En el caso concreto del virreinato peruano un tema central que repercutió en el atraso de la educación fue la falta de maestros de primeras letras en los poblados alejados, lo cual obstaculizaba poder establecer escuelas locales. Y, en este sentido, fue una tendencia de la época que las niñas de escasos recursos se quedaran al margen de la educación escolarizada, además de existir una ínfima valoración de la educación femenina²⁹. En 1772 el Consejo de la Iglesia Provincial de Lima recomendó que se establecieran colegios

primarios en los pequeños pueblos de las localidades apartadas y sugirió que en estas instituciones se enseñara a los niños indígenas el castellano, para que así pudieran aprender más fácilmente las materias relativas a la religión y el gobierno político³⁰. De ahí que a los maestros no se les exigía demostrar la habilidad para enseñar a leer y escribir sino, antes bien, tener conocimiento de la doctrina cristiana³¹.

En Perú, solo después de la gran rebelión de 1780-1781 se aconsejó implementar sostenidamente el aprendizaje del castellano entre la población indígena, con la expresa orden del visitador José Antonio de Areche de que en un plazo de cuatro años debían hablarlo³². Así, el obispo de Trujillo, Baltazar Martínez de Compañón observó, en 1782, que en la región norte prácticamente todos los niños y niñas indígenas carecían de educación, proponiendo entonces fundar colegios de primeras letras en las comunidades nativas para enmendar esta falta³³. Es interesante constatar que el obispo incluyó a las niñas en su propuesta, integrándolas de esta manera a su proyecto educativo. La castellanización de la población indígena (y mestiza) contó, por lo tanto, con algunas trabas o retos como la diversidad lingüística, las distancias geográficas, la falta de recursos económicos y la escasez de personal adecuadamente instruido. Además, los indios del común –que constituían la población mayoritaria– eran adoctrinados y, por ende, castellanizados, de forma más precaria e intermitente.

Aunque en las cortes de Cádiz los diputados americanos solicitaron que se obligara a los conventos de ambos sexos a abrir escuelas, y una real cédula de 1816 mandó que los monasterios habilitaran centros de enseñanza gratuitos, esta medida no siempre se implementó. Si bien los liberales promovían la secularización de la educación, este dispositivo de 1816 tuvo la ventaja de que el costo de la educación era asumido por las órdenes religiosas; donde eventualmente las parroquias habilitaron menos escuelas que los conventos³⁴. A pesar de que, en un principio, muchas de estas escuelas eran gratuitas, no dejó de solicitarse la contribución de los niños más pudientes, en la medida de que las clases populares no podían afrontar estos gastos. Fue, precisamente para los estudiantes pobres o de escasos medios, que se trató de implementar la educación lancasteriana o de enseñanza mutua por parte de los gobiernos liberales de las tempranas repúblicas hispanoamericanas al considerarse que era un método efectivo, económico y de fácil divulgación. Además, contar con la ciudadanía exigía el alfabetismo, como se precisó en el caso de la constitución vitalicia de Bolívar de 1826³⁵.

4. La educación lancasteriana y su aplicación en la América española

El método de enseñanza mutua se originó en el Imperio británico hacia finales del siglo XVIII. Aunque se le conoce como sistema de educación lancasteriana, lo cierto es que surgió prácticamente en forma simultánea en Madras, India y en Londres, Inglaterra. En India fue puesto en práctica por el profesor Andrew Bell, médico y pastor anglicano, quien había estado a cargo de un orfanato entre 1787 y 1794.

En la medida que Bell no podía contar con profesores entrenados para la enseñanza, tuvo la idea de utilizar a los estudiantes más avanzados como monitores. En 1797, a su regreso a Inglaterra, publicó un libro sobre su experiencia educativa en India³⁶.

Casi al mismo tiempo otro inglés, Joseph Lancaster, nacido en Southwark, cerca de Londres, quien era cuáquero, creó en 1798 un colegio en su barrio, donde llegó a reunir a 880 niños y 300 niñas, cifra que resultaba inmanejable para el dictado de clases, por lo cual optó por dividirlos en grupos y nombrar a sus mejores estudiantes para que operaran como monitores³⁷. Lancaster demostró ser un profesor efectivo y su alumnado creció rápidamente obligándolo a conseguir, en 1801, un local más amplio en Borough Road, Londres, para albergar a sus numerosos pupilos que serían educados bajo el sistema de instrucción monitoreada³⁸. Así, el centro de Borough Road se convirtió en el primer colegio de entrenamiento de jóvenes profesores de enseñanza mutua en Inglaterra, a quienes Lancaster denominaba “su familia” ya que vivían con él mientras eran adiestrados³⁹. En 1803, seis años después de publicado el libro de Bell sobre su trabajo en Madras, Lancaster publicó su libro sobre los resultados conseguidos con el sistema educativo lancasteriano en Londres, estimulando de esta manera la apertura de otros colegios que siguieran su método. Para la difusión del sistema de enseñanza mutua y el aprovisionamiento de los materiales que el dictado de clases requería, estableció la Real Sociedad Lancasteriana⁴⁰.

Lancaster también emprendió viajes dentro de Europa –sobre todo en Francia– y a América –Estados Unidos y Venezuela– difundiendo el método de enseñanza mutua con éxito, de esta manera se hizo más conocido y, eventualmente, se le adjudicó su nombre a este sistema educativo que buscaba universalizar la enseñanza al hacerla masiva⁴¹. De ahí que el

método de enseñanza mutua también sea visto como parte de la expansión transcontinental británica de principios del siglo XIX, conectada con el proceso emancipador hispanoamericano⁴². Ciertamente, el sistema de instrucción monitoreada contó con la simultánea aceptación y respaldo de las nuevas repúblicas emergentes en lo que había sido la América española. Quizá para estas naciones incipientes, que luego de la guerra de independencia habían quedado desfinanciadas, uno de los mayores atractivos de método de enseñanza mutua fue su bajo costo económico⁴³. Además, en ese preciso momento el tema de la educación y la cultura había pasado a primer plano y, para los grupos liberales, un medio para salir de la postergación era transformar, a partir de la educación, “la voluntad cívica de las nuevas generaciones⁴⁴”. Y, en este sentido, no hay que olvidar que el método lancasteriano ofrecía mejorar la educación del pueblo, fomentando la enseñanza gratuita. Significaba, adicionalmente, tejer una nueva relación entre el individuo y el Estado⁴⁵.

El sistema lancasteriano consistía en utilizar a los alumnos de mayor edad, y que habían sobresalido en sus estudios, para que instruyeran a los pupilos más pequeños y menos avanzados. Dentro de una sala amplia de forma rectangular los numerosos alumnos, entre 100 y hasta 1.000, eran divididos en pequeños grupos o clases de diez niños de similar nivel de aprendizaje, a cargo de un instructor, que usualmente pertenecía a un grupo superior⁴⁶. Estos alumnos aventajados, conocidos como “monitores”, después de escuchar las directrices que les impartía el maestro, agrupaban a diez niños para hacerles repetir la lección. De acuerdo con la propuesta de Lancaster y Bell, los alumnos menores debían sentarse en semicírculo alrededor del expositor. Como innovación, las escuelas lancasterianas introdujeron el uso de mapas, carteles, pizarras y fomentaron los ejercicios de dictado⁴⁷. Este sistema ayudaba a suplir la falta de maestros, ya que era un único profesor el que monitoreaba a los alumnos auxiliares, que operaban a varios niveles, quienes debían llegar a la escuela a las seis y media de la mañana para recibir las instrucciones y materiales sobre lo que se iba a enseñar, comenzando las clases a las ocho de la mañana. Las asignaturas cubrían lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana; adicionalmente las niñas realizaban labores de costura⁴⁸. Eran, de alguna manera, escuelas de primeras letras, pero lo singular, en todo caso, estaba determinado por su método de llegada masiva y a bajo costo.

Los niveles de jerarquía de la estructura piramidal en la que se basaba el sistema lancasteriano colocaban en la cúspide al maestro, seguido por el monitor general de orden y los monitores generales de Lectura, Escritura y Aritmética (las tres materias que se impartían). Debajo de estos se ubicaban los monitores de clase, seguidos de los ayudantes y, finalmente,

los alumnos regulares⁴⁹. La autoridad del maestro, por lo tanto, no dependía de su capacidad individual para controlar al alumnado, sino que se apoyaba ostensiblemente en las funciones de los monitores.

Como señala David Hogan, Joseph Lancaster no fue el primer pedagogo en colocar a los estudiantes en clases separadas, ni en apoyarse en la instrucción simultánea en lugar de individual, o en inspeccionar y evaluar a los estudiantes constantemente; pero debido a su gran influencia en la escolaridad británica y norteamericana, sus innovaciones tuvieron un inmenso impacto en la organización y las estructuras normativas del moderno salón de clases, bajo un sistema de poder disciplinario⁵⁰.

Dentro de la América española el primer lugar donde se aplicó la educación lancasteriana fue en las Provincias Unidas del Río de la Plata; aunque se ha argumentado que en 1815 ya funcionaba una escuela bajo este sistema en Montevideo, parece que esta aseveración no ha sido debidamente fundamentada. Así, el misionero protestante escocés James Thomson arribó a Buenos Aires en octubre de 1818, consiguiendo que el modelo lancasteriano fuera rápidamente aceptado por las élites locales⁵¹. La primera escuela según el sistema inglés se fundó en Buenos Aires en 1819 y, en 1821, las autoridades reformaron ocho escuelas públicas de la capital bonaerense, incorporándolas al modelo lancasteriano. Un año antes el cabildo local había nombrado a Thomson, como director de escuelas. En 1822 el ministro Bernardino Rivadavia declaró que el método mutuo era obligatorio para todas las escuelas públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires⁵². La gestión de Thomson había dado frutos.

Siendo a la sazón Director Supremo de Chile Bernardo O'Higgins invitó a Thomson a que visitara su país, adonde el maestro escocés llegó en julio de 1821. Su estancia fue productiva ya que estableció cinco escuelas de enseñanza mutua en Santiago, Valparaíso y Coquimbo. Por sus notables servicios O'Higgins le concedió la carta de ciudadanía chilena, en retribución "al relevante mérito que ha labrado en Chile, como director de las escuelas de enseñanza mutua según el sistema de Lancaster establecido en esta capital⁵³". Estando en Santiago, San Martín solicitó los servicios del escocés desde Perú, donde Thomson llegó en junio de 1822, solo un mes antes de producirse la decisiva entrevista entre el Protector del Perú y Bolívar, en Guayaquil.

Volviendo al caso de Chile, un decreto del 22 de noviembre de 1821 determinó que todos los profesores de Santiago debían aprender el método de enseñanza mutua en el Colegio Central Lancasteriano que funcionaba en la capital chilena, de lo contrario pondrían en riesgo sus puestos de trabajo. Inclusive, con el propósito de incrementar la difusión del método, se contrató a un profesor inglés, Antonio Eaton, quien arribó

en 1821 para dedicarse a entrenar profesores en el sistema lancasteriano, además de enseñar inglés. En 1822 se fundó en Santiago la Sociedad Lancasteriana⁵⁴. Al salir O'Higgins de Chile y exiliarse en Perú en 1823, el sistema monitorial siguió funcionando. En 1828 Stephanie de Mora fundó una escuela lancasteriana para niñas y, ese mismo año, su esposo José Joaquín de Mora inauguró el Liceo de Chile bajo el método de enseñanza mutua que él había aprendido en Londres e implementado en Buenos Aires y ahora en Santiago⁵⁵.

5. Las escuelas de enseñanza mutua en Perú con San Martín y Bolívar

San Martín decretó la creación de la Biblioteca Nacional del Perú el 28 de agosto de 1821 -a solo un mes de haber asumido el gobierno- y el 3 de agosto de 1822 promulgó su reglamento⁵⁶. Luego de establecer la Biblioteca Nacional el siguiente paso fue el de renovar el sistema educativo. En sus propias palabras, era necesario adoptar en todas partes el sistema de enseñanza recíproca: *“una de las instrucciones que di al señor Cabero cuando pasó por Chile en comisión diplomática, fue que hiciera proposición a Mr. Thomson, miembro de la Sociedad Lancasteriana de Londres, que se hallaba en aquel país, para que viniera a Lima; en el poco tiempo que me dio desde su llegada hasta mi salida, se hicieron los preparativos para este establecimiento [de una escuela normal], al cual espero se le de toda la extensión que yo deseaba⁵⁷”*.

Se entiende entonces que, en una carta del 12 de julio de 1822, Diego Thomson afirmara que “San Martín era el más decidido amigo de la educación general universal⁵⁸”, destacando de esta manera que contaba con el pleno respaldo del protector del Perú, para implementar bajo su gobierno el modelo educativo lancasteriano. En efecto, este objetivo queda confirmado en los escritos de Bernardo de Monteagudo, el abogado tucumano interlocutor y ministro cercano a San Martín, quien indicaba *“conociendo que la educación es la base de todos los establecimientos en que se interesa la moral y las ciencias, se ha mantenido erigir por decreto de 6 de julio [de 1822] una escuela normal de enseñanza mutua, bajo la dirección de Diego Thomson. Este plan varias veces anunciado por el gobierno se pondrá en planta en el mes de agosto [...]”⁵⁹*.

Así, el 19 de septiembre de 1822, el maestro escocés inauguraba, con la asistencia de San Martín, la primera escuela de enseñanza mutua en el Perú que se había acondicionado en el colegio de Santo Tomás perteneciente a los dominicos. A la ceremonia concurrieron ministros, rectores, funcionarios públicos y representantes de diferentes instituciones y, durante la misma, 40 niños interpretaron la marcha patriótica del Perú⁶⁰. Dos días después de este evento, San Martín, luego de haber renunciado con antelación al protectorado, abandonaba el Perú para siempre. El Congreso dispuso entonces que recién el 9 de diciembre entrara finalmente en funcionamiento en Lima, la primera escuela bajo el sistema monitorial⁶¹. De esta manera Thomson se convirtió en un agente conector entre tres de los países recién independizados: Río de la Plata, Chile y ahora Perú. La educación lancasteriana y su aplicación simultánea fue el elemento articulador de las políticas educativas que adoptaron estos tres países, homogeneizando la metodología del aprendizaje escolar inicial.

Se esperaba que los primeros egresados de la Escuela Normal del Perú serían transferidos a las capitales de departamentos donde establecerían escuelas de primeras letras guiados por los principios lancasterianos y, desde ahí, se propagaría este método a las demás ciudades y villas. Se estipuló que al término de seis meses deberían cerrarse todas las escuelas públicas de la capital que no siguieran el sistema de enseñanza mutua, cuyo formato fue encargado a la Sociedad Patriótica de Lima⁶², institución creada el 10 de enero de 1822 y que supervisaba el ministro Bernardo de Monteagudo.

Si bien San Martín abandonó el Perú en 1822, dejando el gobierno en manos del Congreso Constituyente, Thomson se quedó a cargo de las escuelas lancasterianas dos años más, hasta setiembre 1824. Su labor –teniendo en cuenta su condición de protestante, de agente de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera (SBBE), de distribuidor de Biblias y de usar el Nuevo Testamento como libro de texto en las clases– levantó suspicacias entre los grupos conservadores de la sociedad peruana y también, evidentemente, dentro de un sector de la iglesia. En este sentido resultó crucial para Thomson poder contar en su labor docente con el apoyo del presbítero José Francisco Navarrete, clérigo secular ilustrado, quien colaboró en la implementación de las escuelas de enseñanza mutua y, a la partida de Thomson asumió su administración⁶³.

El libertador Simón Bolívar hizo su entrada al Perú el primero de septiembre de 1823, encontrando a Thomson en plena actividad pedagógica. Si bien San Martín y Bolívar tenían posiciones políticas encontradas –por no decir irreconciliables– en la medida que para San Martín el Perú debía adoptar una monarquía constitucional, mientras que para Bolívar el gobierno adecuado era una república centralizada; en lo que coincidieron plenamente fue en la conveniencia de aplicar en el ámbito educativo, el método de enseñanza

mutua. Además, Bolívar ya era cercano al sistema lancasteriano pues, en 1810, había conocido personalmente a Joseph Lancaster en Londres, mostrando interés por el método de enseñanza mutua y albergando, incluso, planes de importar maestros que enseñaran bajo este sistema en Caracas⁶⁴. En 1818 Lancaster emigró a las Américas por problemas que surgieron con Bell y el clero anglicano, viviendo en Caracas entre 1824-1827 donde puso en funcionamiento, con el apoyo de Bolívar, la primera Escuela Normal que se instaló en Venezuela⁶⁵.

Precisamente, el 9 de julio de 1824, Lancaster le escribió a Bolívar ya desde Caracas, explicándole que *“la emancipación de la mente en la juventud de tu ciudad natal y de tu patria, es la única medida que al parecer falta para coronar las libertades con la plenitud de la gloria y el honor. La educación solamente puede efectuar esta tarea y espero que ya que mi sistema excitó en tu mente el interés tan vivo y poderoso cuando estabas en Londres [26 o 27 de setiembre de 1810], recibiré ahora tu aprobación decidida y tu apoyo personal [...]”*⁶⁶ Bolívar respondió a la misiva de Lancaster el 16 de marzo de 1825, cuando ya era presidente del Perú, agradeciéndole que el maestro hubiera decidido permanecer en Venezuela “con laudable objeto de propagar y perfeccionar la enseñanza mutua que tanto ha hecho y hará a la cultura del espíritu humano; obra maravillosa que debemos al ingenio singular del mismo que ha tenido la bondad de consagrarse a la instrucción de mis tiernos ciudadanos⁶⁷”. Era evidente que Bolívar valoraba y tenía en alta estima a “aquellos virtuosos y magnánimos extranjeros que prefieran la libertad a la esclavitud y abandonando su propio país, viene a América trayendo ciencias, artes, industrias, talentos y virtudes”, como lo expresó en una carta dirigida al general John D’Evereux, firmada en Angostura, tan temprano como en 1818⁶⁸.

Volviendo al caso del Perú, en enero de 1824, y contando con la presencia de Bolívar en el Perú, Thomson y Navarrete solicitaron que se creara una escuela mixta en la parroquia de San Lázaro, cuyo hospital se encontraba vacío y podía habilitarse con aulas. Su pedido fue bien recibido y en mayo de 1824 entraban en funcionamiento dos escuelas, la de Santo Tomás de 230 niños y la sucursal con 80⁶⁹. Adicionalmente, en noviembre de 1824 Bolívar convirtió el colegio de Santa Rosa de Ocopa, situado en Junín, en una escuela de enseñanza pública regida por el sistema lancasteriano. Paralelamente se estableció una escuela en Huánuco, bajo la supervisión del padre Navarrete, y otra fue abierta en Puno. Para 1826 existían 26 escuelas que impartían clases a 1.350 niños.⁷⁰ Por su parte, Antonio José de Sucre, militar venezolano y primer presidente de Bolivia, le escribía el 10 de noviembre al libertador desde Chuquisaca, acerca de las 10 o 12 escuelas que se iban a establecer en las provincias para “que propagasen la enseñanza mutua, por el sistema de Lancaster⁷¹”. Hay que tener en cuenta que, si bien en la costa se podían impartir las clases en castellano, en las

escuelas que se crearon en la sierra –Junín, Huánuco, Puno, Chuquisaca– estaba de por medio el extensivo uso del quechua o el aymara, que debía tomarse en cuenta al incorporar a los alumnos al sistema lancasteriano. Era probablemente necesaria una educación bilingüe.

Se observa que en 1826 las autoridades de las prefecturas y los municipios recomendaron que quienes aspiraran a ser maestros preceptores de primeras letras debían instruirse en el método lancasteriano. Los interesados en ingresar a la docencia eran incentivados a asistir a la Escuela Normal Lancasteriana de la capital limeña “por el tiempo de tres meses continuos e instruirse en este ingenioso método principalmente inventado para gente pobre y del campo⁷²”. Ese mismo año, que sería el último que pasaría Bolívar en el Perú, Nicolás de Piérola expuso la necesidad de crear más escuelas de primeras letras, adicionalmente de las que ya existían en Chorrillo y Pachacamac.

Dentro de los lugares que se consideró debían ser favorecidos con esta medida se incluyó Ancón, Miraflores y Lurín; así como Carabayllo, Magdalena, Surco, Cieneguilla y Ate. Si bien en algunos de estos lugares ya funcionaban modestas escuelas, no estaban necesariamente siguiendo el método lancasteriano⁷³. Sin ir más lejos, en Lima, en 1826, todavía el 26% de los niños asistían a escuelas manejadas por religiosos⁷⁴, a pesar de que para ese momento se habían suspendido 39 conventos de la capital⁷⁵.

Al retornar Bolívar en 1826 a Gran Colombia, para controlar el levantamiento del llanero José Páez, conocido como La Cusiata, asumió el gobierno del Perú el general paceño Andrés de Santa Cruz, quien había luchado en la independencia bajo las órdenes de San Martín y Bolívar. Su inmediata atención se centró en la educación, preparando junto a su ministro José María de Pando un documento fechado el 20 de enero de 1827, en el cual explicitaba su deseo de “*proporcionar a todas las clases de habitantes en la república la instrucción primaria base de toda ilustración y moralidad; y persuadido por la experiencia y por el ejemplo de las naciones cultas, que el método llamado lancasteriano es el más apropiado para difundirla, particularmente entre la clase desvalida, que, por ser más numerosa, merece una preferente protección*⁷⁶”. Está claro que para Santa Cruz un valor agregado del sistema lancasteriano era su llegada a los sectores populares.

Con el propósito de afianzar las escuelas de enseñanza mutua en el artículo 6 del pronunciamiento se señalaba que todas las escuelas de la capital estarían bajo la dirección de un regente instruido en el sistema lancasteriano. Asimismo, en el artículo 8 se indicaba que no se iba a dar licencia ni permiso para abrir escuelas de primeras letras sin que los maestros y maestras estuvieran instruidos en el sistema lancasteriano. El artículo 10 establecía que a los maestros en funciones se les imponía la

obligación de asistir a la central dos veces por semana para instruirse en el sistema de enseñanza mutua. En el inciso 13 se explicitaba que en las escuelas costeadas por el gobierno la educación era gratuita⁷⁷. Con lo cual se buscaba una enseñanza inclusiva y popular.

6. Conclusiones

El hecho que San Martín, O'Higgins, Bolívar, Sucre, Santa Cruz demostraran afinidad y hasta admiración por la escuela de Lancaster, no implica que el método de enseñanza mutua careciera de críticas y de detractores. Entre estos últimos se encontraban dos caraqueños que eran hombres cercanos a Bolívar, su maestro Simón Rodríguez, y el político, diplomático y humanista que tomaría la nacionalidad chilena, Andrés Bello, quien también había sido pupilo de Rodríguez. A pesar de ello, Bolívar tanto en Venezuela como en el Perú, se mantuvo firme en respaldar consistentemente el sistema lancasteriano tanto verbalmente, como por escrito.

Simón Rodríguez observó que el método educativo “inglés” solo perduró en el caso de México hasta finales del siglo XIX, mientras en el resto de países que lo adoptaron, se fue debilitando cuando desaparecieron de la arena política San Martín, O'Higgins y Bolívar, que eran quienes lo habían avalado y promovido. Una explicación que se ha ensayado en este sentido es que en América del Sur el sistema lancasteriano fue protegido sobre todo por los gobiernos liberales, mientras que en México fue respaldado por la élite ilustrada, fueran sus miembros conservadores o liberales, lo que implicó una mayor permanencia.

En todo caso, en 1828 ya se anunciaba que el método había caído en descrédito por los progresos lentos e inciertos que había realizado desde su aplicación. En Perú entró en desuso en 1850, aunque años antes ya había venido perdiendo vigencia⁷⁸.

Otra opinión que planteaba Rodríguez se refiere a que el método que se empleaba en la enseñanza era memorístico y repetitivo, lo cual no favorecía el espíritu crítico. Bello también censuró el sistema de Lancaster, sobre todo a nivel de los monitores, que consideraba que no estaban suficientemente preparados para instruir a sus discípulos, además de convertirse en pequeños déspotas. Como político de carrera Bello además se percató de que había una significativa omisión a la educación cívica dentro de los estudios.⁷⁹ No deja de llamar la atención que mientras Andrés Bello esgrimía

críticas contra el sistema monitorial, su hermano Carlos Bello dirigía el colegio lancasteriano de Caracas⁸⁰. Pero quien sin duda planteó las censuras más cáusticas, fue don Simón Rodríguez, reconocido educador y político, quien no escatimó en puntualizar con sarcasmo: “enseñanza mutua es un disparate, Lancaster la inventó para hacer aprender la biblia de memoria. Los discípulos van a la escuela a aprender, ¡no a enseñar! No es aprender a leer ni a escribir mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagallos para que por la vida sean charlatanes⁸¹”. Aunque hay que reconocer que en los colegios de primeras letras de la colonia la educación también era memorística y repetitiva.

Pero hubo adicionalmente otro frente de ataque al sistema lancasteriano que se dio sobre todo en Europa, el cual se centraba en cuestionar la duplicidad que se generaba al dar premios –que podían despertar codicia– pero también castigar. Aunque la idea era evitar los castigos físicos y más bien recurrir a la vergüenza como reprimenda, hubo denuncias de que en la escuela de Borough Road, Londres, a los niños de mala conducta los amarraban a la pata del escritorio y también los hacían caminar con pesados troncos adosados a los tobillos⁸². Inclusive, Foucault se refiere al empoderamiento que puede lograrse a través de una estricta disciplina, el *disciplinary power*, que identifica como parte del sistema lancasteriano⁸³. Otro agravante que recalca es que un sistema educativo donde cada tarea se ajusta a un horario rígido, convierte a la escuela en una máquina de aprendizaje (*machine of learning*). No obstante, se reconoce que el método de Lancaster fue un signo de desarrollo en la organización y control de los colegios, y alcanzó notoriedad por dedicación a la enseñanza de los hijos de la clase trabajadora, de la niñez desvalida⁸⁴. Quizá este fue el propósito que primó en la actitud de los presidentes y autoridades del Río de la Plata, Chile y Perú, cuando optaron por incorporarlo en sus planes educativos. Era necesario alfabetizar a la población en general, cruzando barreras étnicas y de clase para poder tener ciudadanos plenos.

NOTAS

1. John Lynch. *La España del siglo XVIII* (título original *Bourbon Spain, 1700-1808*). Barcelona: Editorial Crítica S.A. 1991, p. 253.
2. Francisco Martí Gilabert. *Carlos III y la política religiosa*. Madrid: Ediciones Rialp S.A. 2004, p. 82.
3. William J. Callahan. *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874*. Madrid: Ediciones Nerea, 1989, p. 36.

4. Grover Antonio Espinoza Ruíz. "La reforma de la educación superior en Lima: el caso del Convictorio de San Carlos." Scarlett O'Phelan Godoy (ed.) *El Perú en el siglo XVIII. La Era Borbónica*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1999, pp. 207, 208, 226, 230, 231. Dentro de los autores que el plan recomendaba estaban Locke, Newton, Heinecio, Vinio, Jacquier; entre otros.
5. Estefanía Vargas Aparicio. "Hacer de hombres vasallos. La educación en los colegios coloniales antes y después de la expulsión de la Compañía de Jesús del virreinato del Perú, 1767-1817." Tesis de Maestría en Historia. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, p. 156.
6. Antonio Domínguez Ortiz. *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid: Alianza Editorial, 1990, p 174. (cuarta reimpresión.)
7. Bárbara Yadira García Sánchez, "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público." *Rhela*, Vol. 7 (2005), p. 220.
8. José Romero Delgado. "Iglesia, estado y sociedad en la educación colonial de la América Hispana durante el siglo XVIII." *Historia de la Educación*, No. 22-23 (2003-2004), p. 241.
9. Adolfo Carlo Domínguez Jaime. "Mas allá de los colegios jesuíticos: búsqueda y desencuentros en la educación colonial de Cuzco y Lima (siglos XVII-XVIII)." Tesis de Maestría en Historia. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, p. 255.
10. Pablo Macera. "Noticias sobre la enseñanza elemental en el Perú." *Trabajos de Historia*. Lima: Instituto Nacional de Cultura 1977, tomo 2, p. 242.
11. Pilar Gonzalbo Aizpuru. "La oculta modernidad jesuítica." Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (eds.) *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica, 1549-1773*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico, 2007, p. 303.
12. Erick Devoto Bazán. "La educación y el inicio de un nuevo tiempo. Apuntes para la historia del mundo intelectual peruano a fines del siglo XVIII." Carlos Pardo Figueroa y Joseph Dager Alva (eds.) *El virrey Amat y su tiempo*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004, p. 115.
13. Grover Antonio Espinoza Ruíz. "La reforma de la educación superior"; p.221. Véase también el reciente artículo de Juan Christian Egoavil Ríos, "El Convictorio de San Carlos: entre la tradición y la ilustración. Una aproximación a la mentalidad peruana independentista desde los planes de estudio de 1771 y 1787." *Tiempos*. Revista de Historia y Cultura. Año 15, No. 15 (2021), pp. 165-216.

14. Grover Antonio Espinoza Ruíz, "La reforma de la educación superior", p. 225.
15. Ricardo Cubas. "Educación, Elites e Independencia: El papel del Convictorio de San Carlos en la Emancipación peruana." Scarlett O'Phelan Godoy (ed.) *La Independencia del Perú. De los Borbones a Bolívar*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001. p.301.
16. El Elogio fue pronunciado en la Universidad de San Marcos, en agosto de 1781, en el acto de bienvenida al virrey Jaúregui, siendo censurado por el visitador José Antonio de Areche, quien ordenó confiscar todos los ejemplares, por tratarse de una lectura "perniciosa y subversiva." En abril de 1784 se recogieron y remitieron a España un total de 312 copias del mismo. Al respecto consúltese el libro de Víctor Peralta Ruíz, *En Defensa de la Autoridad. Política y cultura bajo el gobierno del Virrey Abascal. Perú 1806-1816*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2002, p.33.
17. Ricardo Cubas. "Educación, elites e independencia", pp. 303, 311. Morales Duárez falleció durante la epidemia de fiebre amarilla que azotó Cádiz, antes de tomar posesión del cargo.
18. Ibid. p.311.
19. Luis Valencia Avaria. *Bernardo O'Higgins. El "Buen Genio" de América*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1980. p.23.
20. Timothy Anna. *The Fall of the Royal Government in Peru*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1979, capítulo 7, pp. 179-190. También se puede consultar su artículo, "The Peruvian Declaration of Independence: Freedom by Coercion:" *Journal of Latin American Studies*, No.7(1975) pp.221, 223.
21. Dorothy Tanck Estrada. *La educación ilustrada, 1786-1836*. México: El Colegio de México, 1999, pp. 217, 218, 220. (segunda reimpresión)
22. José Romero Delgado. "Iglesia, estado y sociedad", p. 241.
23. Jean Sarrailh. *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid/ México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 195. (tercera reimpresión)
24. Dorothy Tanck de Estada. "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 115 (2002), p. 264.
25. Javier Laspalas. "Las escuelas de primeras letras en la sociedad española del siglo XVIII: balance y perspectivas de investigación." José María Imizcoz y Álvaro Chaparro (eds.) *Educación, Redes y Producción de Elites en el siglo XVIII*. Madrid: Silex Ediciones, 2013, pp. 20, 24.

26. Erick Devoto Bazán, "La educación y el inicio", p. 130.
27. Teófilo Aguayo. "Las escuelas de primeras letras y de gramática en Alava: familias y estrategias educativas en la Edad Moderna." José María Imizcoz y Álvaro Chaparro (eds.) *Educación, Redes y Producción de Elites en el siglo XVIII*. Madrid: Silex Ediciones, 2013, pp. 42, 47, 49.
28. Josefina Muriel. "Notas para la historia de la educación de la mujer durante el virreinato." *Estudios de Historia Novohispana*, No. 5 (1974), p. 99.
29. Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. México: El Colegio de México, 1987, pp. 132,133.
30. Emily Berquist Soule. *The Bishop's Utopia. Envisioning Improvement in Colonial Peru*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014, capítulo 4, Improvement Through Education, p. 97.
31. Dorothy Tanck de Estrada. *La educación ilustrada*, p. 160.
32. Kenneth J. Andrien. "The Bourbon Reforms, Independence, and the Spread of Quechua and Aymara." Paul Heggarty y Adrien J. Pearce (editores). *History of Language in the Andes*. New York: Palgrave Macnilla, 2011, pp. 113, 120.
33. Susan Ramírez. "To Serve God and King: The Origin of Public Schools for the Native Children in Eighteenth Century Northern Peru." *Colonial Latin American Review*. Vol. 17, No. 1 (2008), p. 80.
34. Carlos Newland. "La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales." *Hispanic American Historical Review*. Vol. 71, No. 2 (1991), pp. 348,349.
35. Ibid. p. 338.
36. María Elena Camara Bastos. "Public Education and Independence in Spanish America and Brazil: Lancasterian Experiences in the 19th Century." *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14, No 18 (2012), p. 77.
37. Ibid. p. 77.
38. David Hogan. "The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System." *History of Education Quarterly*. Vol. 29, No. 3 (1989), p. 385.

39. John Hassard y Michael Rowlinson. "Research Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools." *Organization*. Vol. 9, No. 4 (2002), p. 628, 629.
40. María Elena Camara Bastos, "Public Education", p. 77.
41. Eugenia Roldán Vera. "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education." *Paedagogica Histórica*. Vol. 41, No. 6 (2005), pp. 656, 657.
42. Marcelo Caruso y Eugenia Roldán Vera. "El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial." *Revista Brasileira de Historia de la Educación*. Vol. 11, No. 2 (2011), p. 18.
43. Eugenia Roldán Vera, "Order in the Classroom", p. 658.
44. José Félix García Benavente. "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia." *Revista Boletín Redipe* (Red Iberoamericana de Pedagogía), Vol. 4, No. 7 (2015), pp. 50, 52, 53.
45. Eugenia Roldán Vera. "El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." Barbara Potthast y Sandra Carreras (editoras) *En la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina, siglos XIX-XX*. Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana, 2005, p. 53.
46. Eugenia Roldán Vera, "El niño enseñante", pp. 53, 54.
47. José Félix García Benavente, "La escuela Lancasteriana", pp. 53, 54.
48. Eugenia Roldán Vera, "El niño enseñante", pp. 58, 60.
49. Eugenia Roldán Vera, "El niño enseñante", p. 68.
50. David Hogan, "The Market Revolution", pp. 388, 389. Se refiere al "disciplinary power".
51. Marcelo Caruso y Eugenia Roldán Vera, "El impacto de nuevas sociabilidades", p. 23.
52. *Ibid*, pp. 23, 24.
53. Juan Fonseca. "Sin educación no hay sociedad. Las escuelas lancasterianas y la educación primaria en los inicios de la república (1822.1826)." Scarlett O'Phelan Godoy (editora). *La Independencia del Perú. De los Borbones a Bolívar*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001, pp. 271, 272.
54. María Helena Cámara Bastos, "Public Education and Independence", p. 81.

55. Eugenia Roldán Vera, "Order in the Classroom", p. 662 pie de página 16, y pp. 665, 666.
56. Lucila Valderrama G. "Cronología esquemática de la Biblioteca Nacional". *Fénix*. Revista de la Biblioteca Nacional del Perú, No. 21, 1971, p. 6.
57. Colección Documental del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. (C.D.I.P.) Tomo XIII, Vol. 2. Obra de Gobierno y Epistolario de San Martín. Lima, 1976, p. 277.
58. Juan Fonseca, "Sin educación no hay sociedad", p. 272, pie de página 11.
59. Bernardo de Monteagudo, *Escritos Políticos*. Estudio preliminar de Felipe Pigna. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009, pp. 91, 92.
60. Carlos Daniel Valcárcel. *Breve Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Educación, 1975, pp. 141, 142.
61. Juan Fonseca, "Sin educación no hay sociedad." pp. 272, 273.
62. Elmer Oaks Ortiz. "Las primeras Escuelas Normales en el Perú." *Rhela*, Vol. 6 (2006), p. 61.
63. Juan Fonseca, "Sin educación no hay sociedad", pp. 274, 275.
64. Marcelo Caruso y Eugenia Roldán Vera, "El impacto de las nuevas sociabilidades", p. 26.
65. María Helena Cámara Bastos, "Public Education and Independence", p. 82.
66. Gregorio Weinberg. "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez". *Anuario de la Historia de la Educación*. No. 1 (1997-1997), p. 84.
67. Ibid. p. 85.
68. Gregorio Weinberg, "Las ideas lancasterianas", p. 87. La carta estaba fechada el 17 de setiembre de 1818.
69. Juan Fonseca, "Sin educación no hay sociedad", p. 277.
70. Ibid. pp. 281, 282.
71. Antonio José de Sucre. *De mi propia mano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1981, p. 279.
72. Juan Carlos Huaraj Acuña. "El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821- 1840." *Investigaciones Sociales*. Vol. 21, No. 39 (2017), p. 131.

73. Ibid. p. 130.
74. Carlos Daniel Valcárcel. *Breve Historia de la Educación*, pp. 141, 142.
75. John Lynch. "The Catholic Church in Latin America, 1830-1930." Leslie Bethell (ed.) *The Cambridge History of Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 529.
76. C.D.I.P. Tomo XIV. Volumen 2. Obra Gubernativa y Epistolario de Bolívar. Legislación de 1826. Lima, 1975, pp. 415, 416.
77. Ibid. pp. 415, 416.
78. Carlos Newland, "La educación elemental", pp. 344, 345.
79. Gregorio Weinberg, "Las ideas lancasterianas", pp. 88, 89, 90.
80. Eugenia Roldán Vera, "Order in the classroom", p. 667.
81. Ibid. p. 90.
82. John Hassaud y Michael Rowlinson, "Researchin Foucault's Research", p. 627. La información procede del libro de G. Kendall, *Robert Raikes*, Londres 1939. Se alude a que en México la Compañía Lancasteriana utilizaba el cepo y la carma. Carlos Newland, "La educación elemental", p. 340.
83. Ibid. p. 619. Este tema aparece en el capítulo sobre Disciplina y Castigo en su libro *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la Prisión*.
84. Ibid. p. 621.

FUENTES

- Colección Documental del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. (C.D.I.P.)
- Tomo XIII, Vol. 2. Obra de Gobierno y Epistolario de San Martín. Lima, 1976
- Tomo XIV. Volumen 2. Obra Gubernativa y Epistolario de Bolívar. Legislación de 1826. Lima, 1975.
- Monteagudo, B. de, (2009) *Escritos Políticos*. Estudio preliminar de Felipe Pigna. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Sucre, Antonio José de, (1981) *De mi propia mano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo de Hoyos, T. (2013) “Las escuelas de primeras letras y de gramática en Alava: familias y estrategias educativas en la Edad Moderna.” José María Imizcoz y Álvaro Chaparro (eds.) *Educación, Redes y Producción de Elites en el siglo XVIII*. Madrid: Silex Ediciones, 39-62.

Andrien, K. J. (2011) “The Bourbon Reforms, Independence, and the Spread of Quechua and Aymara.” Paul Heggarty y Adrien J. Pearce (editores). *History of Language in the Andes*. New York: Palgrave Macnilla, 113-133.

Anna, T. (1979) *The Fall of the Royal Government in Peru*. Lincoln: University of Nebraska Press.

(1975) “The Peruvian Declaration of Independence: Freedom by Coercion” *Journal of Latin American Studies*, No.7, 221 – 248.

Berquist Soule, E. (2014) *The Bishop’s Utopia. Envisioning Improvement in Colonial Peru*. hiladelphia: University of Pennsylvania Press.

Callahan, W. J. (1989) *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874*. Madrid: Ediciones Nerea.

Camara Bastos, M. E. (2012) “Public Education and Independence in Spanish America and Brazil: Lancastrian Experiences in the 19th Century.” *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14, No 18, 75-92.

Caruso, M. y Roldán Vera, E. (2011) “El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial.” *Revista Brasileira de Historia de la Educación*. Vol. 11, No. 2., 15-52

Cubas, R. (2001) “Educación, Elites e Independencia: El papel del Convictorio de San Carlos en la Emancipación peruana.” Scarlett O’Phelan Godoy (ed.) *La Independencia del Perú. De los Borbones a Bolívar*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 289-317.

Devoto Bazán, E. (2004) “La educación y el inicio de un nuevo tiempo. Apuntes para la historia del mundo intelectual peruano a fines del siglo XVIII.” Carlos Pardo Figueroa y Joseph Dager Alva (eds.) *El virrey Amat y su tiempo*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 79-116.

Domínguez Jaime, A. C. (2008) “Mas allá de los colegios jesuíticos: búsqueda y desencuentros en la educación colonial de Cuzco y Lima (siglos XVII-XVIII).” Tesis de Maestría en Historia. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Domínguez Ortiz, A. (1990) *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid: Alianza Editorial, cuarta reimpresión.

Egoavil Ríos, J. C. (2021) "El Convictorio de San Carlos: entre la tradición y la ilustración. Una aproximación a la mentalidad peruana independentista desde los planes de estudio de 1771 y 1787." *Tiempos*. Revista de Historia y Cultura. Año 15, No. 15, 165-216.

Espinoza Ruíz, G. A. (1999) "La reforma de la educación superior en Lima: el caso del Convictorio de San Carlos." Scarlett O'Phelan Godoy (ed.) *El Perú en el siglo XVIII. La Era Borbónica*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú, 205-242.

Fonseca, J. (2001) "Sin educación no hay sociedad. Las escuelas lancasterianas y la educación primaria en los inicios de la república (1822-1826)." Scarlett O'Phelan Godoy (editora). *La Independencia del Perú. De los Borbones a Bolívar*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú.

García Benavente, J. F. (2015) "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia.¹" *Revista Boletín Redipe* (Red Iberoamericana de Pedagogía), Vol. 4, No. 7, 48-66.

García Sánchez, B. Y. (2005) "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público." Rhela, Vol. 7,

Gilabert, F. M. (2004) *Carlos III y la política religiosa*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2007) "La oculta modernidad jesuítica." Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (eds.) *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica, 1549-1773*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico, 299-308.

(1987) *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. México: El Colegio de México.

Hassard J. y Rowlinson M. (2002) "Research Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools." *Organization*. Vol. 9, No. 4, 615-639.

Hogan, D. (1983) "The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System." *History of Education Quarterly*. Vol. 29, No. 3.

Huaraj Acuña, J. C. (2017) "El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821-1840." *Investigaciones Sociales*. Vol. 21, No. 39, 129-142.

Kendall, G. (1939) *Robert Raikes*, Londres: Nicholson and Watson.

Laspalas, J. (2013) "Las escuelas de primeras letras en la sociedad española del siglo XVIII: balance y perspectivas de investigación." José María Imizcoz y Álvaro Chaparro (eds.) *Educación, Redes y Producción de Elites en el siglo XVIII*. Madrid: Silex Ediciones, 17-38.

Lynch, J. (1991) *La España del siglo XVIII* (título original *Bourbon Spain, 1700-1808*). Barcelona: Editorial Crítica S.A.

(1984) "The Church in Latin America, 1830-1930." Leslie Bethell (ed.) *The Cambridge History of Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press, 527- 596.

Macera, P. (1977) "Noticias sobre la enseñanza elemental en el Perú." *Trabajos de Historia*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, tomo 2.

Muriel, J. (1974) "Notas para la historia de la educación de la mujer durante el virreinato." *Estudios de Historia Novohispana*, No. 5, 97-110.

Newland, C. (1991) "La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales." *Hispanic American Historical Review*. Vol. 71, No. 2, 335-364.

Oaks Ortiz, E. (2004) "Las primeras Escuelas Normales en el Perú." *Rhela*, Vol. 6, 57-86.

O'Phelan Godoy, S. (editora). (1999) *El Perú en el siglo XVIII. La era Borbónica*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú.

(2001) *La Independencia del Perú. De los Borbones a Bolívar*. Lima: Instituto Riva Agüero, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Peralta Ruíz, V. (2002) *En Defensa de la Autoridad. Política y cultura bajo el gobierno del Virrey Abascal. Perú 1806-1816*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Ramírez, S. (2008) "To Serve God and King: The Origin of Public Schools for the Native Children in Eighteenth Century Northern Peru." *Colonial Latin American Review*. Vol. 17, No. 1, 73-99.

Roldán Vera, E. (2005) "El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente." Barbara Potthast y Sandra Carreras (editoras) *En la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina, siglos XIX-XX*. Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana, 51-88.

(2005) "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education." *Paedagogica Histórica*. Vol. 41, No. 6, 655-675.

Romero Delgado, J. (2004) "Iglesia, estado y sociedad en la educación colonial de la América Hispánica durante el siglo XVIII." *Historia de la Educación*, No. 22-23 (2003-2004), 235-257.

Sarrailh, J. (1985) *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid/ México: Fondo de Cultura Económica, tercera reimpresión.

Tanck de Estrada, D. (2002) "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 115. 257-278.

(1999) *La educación ilustrada, 1786-1836*. México: El Colegio de México, segunda reimpresión.

Valcárcel, C. D. (1975) *Breve Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Educación.

Valderrama G., L. (1971) "Cronología e 1971, 1971, squemática de la Biblioteca Nacional". *Fénix*. Revista de la Biblioteca Nacional del Perú, No. 21, 5-16.

Valencia Avaria, L. (1980) *Bernardo O'Higgins. El "Buen Genio" de América*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Vargas Aparicio, E. (2019) "Hacer de hombres vasallos. La educación en los colegios coloniales antes y después de la expulsión de la Compañía de Jesús del virreinato del Perú, 1767-1817." Tesis de Maestría en Historia. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Weinberg, G. (1997) "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez". *Anuario de la Historia de la Educación*. No. 1 (1996-1997).

Carlos Buller Vizcarra

Doctor en historia por la École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Ministro en el Servicio Diplomático de la República y profesor de la Academia Diplomática del Perú.

Independencia y política exterior

RESUMEN

Trascendiendo la perspectiva de lo nacional, se explora el contexto en el que se desplegó la política exterior temprana del Perú. En este sentido, la atención se dirige hacia las tendencias globales en curso, al ámbito regional del proceso que condujo a la independencia y la compleja situación interna en la que se debatía el país en el alba de su independencia. A partir de este análisis se concluye en que las primeras acciones de la diplomacia peruana estuvieron fuertemente condicionadas por la necesidad de hacer frente a complejos desafíos, incluyendo el de la supervivencia del país.

Palabras clave:

Independencia, historia diplomática, política exterior, contexto global, república temprana

ABSTRACT

Beyond a national perspective, the article explores the context wherein early Peruvian foreign policy took place. Attention is focused on ongoing global tendencies, the regional process that led to independence, and the complex domestic situation developing on the outset of independence. The analysis concludes that the first actions by Peruvian diplomacy were strongly conditioned by the need to face complex challenges, including the survival of the country.

Key words: Independence, diplomatic history, foreign policy, global context, early republic