
EL SENSUALISMO EN LA UTOPIA EDUCATIVA MEXICANA DE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA INDEPENDIENTE

EUGENIA ROLDÁN VERA

RESUMEN:

En esta ponencia se rastrea la apropiación del sensualismo en las prácticas discursivas sobre educación en México entre 1820 y 1835. Se examina en particular la apropiación de dos tecnologías educativas, el método de enseñanza mutua y el género catequístico, en el registro de categorías sensualistas, y se argumenta que esta apropiación está relacionada con la utopía pedagógica de corte emancipador que caracterizó a México en este periodo.

PALABRAS CLAVE: Sensualismo, utopía educativa, enseñanza mutua, catecismo, Condillac.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ocupa de la recepción del sensualismo en México en los albores de la vida independiente. Más que el mero estudio de la presencia de las ideas pedagógicas de esa corriente filosófica empirista atribuida a, entre otros, Condillac (1715-1780), Helvetius (1715-1771) y Diderot (1713-1784), me interesa examinar cómo las propuestas de esos autores fueron apropiadas y resignificadas en un tiempo y espacio concretos, esto es, en las prácticas discursivas sobre educación en México en las décadas de 1820 y 1830 (Nóvoa, 2003: 68). Examino tal apropiación, que puede ser de carácter implícito o implícito, en fuentes heterogéneas que incluyen artículos de opinión, manuales escolares, prospectos de escuelas, discursos inaugurales de escuelas y planes de educación.

Numerosos estudios históricos han advertido la dimensión transformadora que se le adjudicaba a la educación en los primeros años de vida independiente.

También han sido consideradas algunas de las tecnologías educativas con que se pretendía extender la educación y mejorar su calidad para alcanzar tales objetivos: la “libertad de enseñanza”, el relajamiento de los privilegios de impresión de cartillas escolares, la promoción de la escuela lancasteriana para primeras letras, la creación de institutos literarios para educación “secundaria”, los intentos de reforma de la Universidad de México, entre otros. Menos atención han recibido las prácticas discursivas que articulaban esas tecnologías (excepción notable: Granja Castro, 1998), que es el ámbito en que se inscribe este trabajo. A lo largo de estas páginas sostendré que el sensualismo resultó atractivo en México porque parecía operacionalizar los ideales de una utopía educativa emancipadora particular. Me referiré sobre todo al sensualismo en el contexto de la escuela lancasteriana y del género catequístico para los libros de enseñanza.

El sensualismo (también conocido como sensorialismo o sensacionalismo) es una propuesta filosófica empirista surgida en el siglo XVIII que concibe como la única fuente de conocimiento posible las “sensaciones” o percepciones de los sentidos. Deriva de la noción aristotélica de la mente como una *tabula rasa* (noción retrabajada por John Locke): la idea de que no hay ideas innatas sino que la mente es una especie de pizarra en blanco sobre la cual, a lo largo de la vida, las sensaciones van dejando su huella en forma gradual y sucesiva. Para su principal exponente, Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), las “sensaciones” son las impresiones de las cualidades de los objetos, en el “alma”, que luego son modificadas por la propia alma, resultando en ideas simples o sumamente complejas.

Condillac propone que existe una secuencia específica por la cual una persona va adquiriendo conocimientos a partir de las sensaciones. Cuando uno experimenta una sensación, adquiere primero una vaga idea general del todo, luego una idea de sus partes una tras otra, en orden sucesivo y por último obtiene una idea de las relaciones que existen entre esas partes, “simultáneamente”. Esta secuencia sigue un “orden natural” (así aprenden los niños naturalmente) y corresponde con el progreso histórico de la humanidad.

El “método analítico” de Condillac consiste en practicar de manera consciente ese orden para adquirir conocimientos o para hacer que otros los adquieran de esa manera. Un aspecto fundamental del método es el mecanismo de “activación” del intelecto, esto es el suministro constante de estímulos que sirvan para que los alumnos vayan experimentando “sensaciones” gradualmente y así ir adquiriendo conocimientos. La educación, así comprendida, es una construcción que va “de fuera hacia dentro”. (Abbagnano and Visalberghi, 1987: 378-380; Condillac, (1741) 1817; Condillac, (1754) 1963).

En las prácticas discursivas sobre educación de la década de 1820 empieza a aparecer esta descripción del niño como un ser “vacío” o “informe” que ser “llenado” “moldeado” a partir de la educación, proceso que consiste en “imprimirle” conocimientos y carácter – siendo la referencia al sensualismo generalmente implícita. En la inauguración de una escuela de enseñanza mutua en Valladolid en 1824 el orador Lloreda se refería a los niños con la siguiente analogía:

Esta porción de niños... [es] el *gérmen* de la república futura, de que saldrán en breve los ministros de culto , los valientes soldados, y los magistrados del pueblo [...] es una *masa blanda*, en que se *imprime* con facilidad, y acaso para siempre el carácter de la virtud, ó la nota del vicio; y un *embrión* finalmente que aparecerá desenvuelto para la ruina ó la felicidad de la patria. (“Arenga”, 1824: 2, mis cursivas).

Conceptualizar a los niños como “gérmen”, “embrión” o como “masa blanda” sobre la cual se pueden “imprimir” el carácter y la virtud era hasta cierto punto novedoso, especialmente si consideramos que en las prácticas discursivas de la mayor parte de la época colonial no se tematizaba la especificidad de la mente de los niños. En términos generales, anteriormente se consideraba que la mente del niño era como la de un adulto pequeño (un estado transitorio que desaparecería pronto), puesto que el “ánima racional” (junto con las ánimas vegetativa y sensitiva) de cada persona era siempre una y la misma, que se mantenía intacta a lo largo de la vida; si acaso había diferencias entre los niños y los adultos esto era en materia de “temperamentos” o disposiciones para ciertos conocimientos, pero finalmente predominaban los talentos o “ingenios”

con que cada quien había nacido (Huarte de San Juan, 1575; sobre la difusión de Huarte en la Nueva España: Gonzalbo Aizpuru, 1995: 21).

La noción nueva de que el hombre nace “vacío”, desprovisto de ideas innatas es expresada por otro educador residente en 1820:

El hombre nace en la ignorancia; pero no en los errores. Estos son todos adquiridos: siendo naturalmente curiosos los niños y su razón imperfecta, es por lo ordinario la infancia, la época de la fatal adquisición de aquellos. Si procuramos que los oídos de los niños estuviesen cerrados para el error, la verdad hallaría el campo libre y se introduciría sin trabajo (Gonzalez Millán, 1820: 4-5).

El corolario de la noción de la mente del niño como una *tabula rasa* es la conceptualización de su absoluta maleabilidad –tanto para lo bueno como para lo malo. En este sentido destaca la concepción del niño como una planta pequeña que no opone resistencia a lo que se le enseña y por tanto es sumamente vulnerable a aquello a que está expuesto. Así se describe a los niños de la primera clase en una propuesta de estudios para una escuela de primeras letras en Puebla:

En esta [clase] debemos suponer á los niños en el estado mismo de una planta muy reciente, á quien el propio riego puede trozar y marchitar á causa de su natural irresistencia. Por esto conviene que las materias que se les inculquen, á mas de ser sencillas y claras, sean pocas y breves. (*Plan*, 1829).

Las formas de enseñanza también se empiezan a articular de acuerdo con esa conceptualización del niño. En el periodo estudiado se pueden detectar dos tecnologías educativas en las que la asociación con el sensualismo de Condillac es más evidente: la escuela lancasteriana y el género catequístico de las cartillas escolares.

La enseñanza lancasteriana o mutua fue un método educativo de origen británico-indio introducido en México hacia finales de la década de 1810. La propuesta de los educadores Joseph Lancaster y Andrew Bell consistía en educar a un gran número de niños bajo un solo preceptor, con la ayuda de un complejo sistema de división de los alumnos en pequeños grupos según el nivel

individual de aprendizaje, la utilización de alumnos un poco más avanzados como “monitores” para trabajar con cada grupo (de ahí la “enseñanza mutua” entre los alumnos), una estricta organización del tiempo y espacio escolar que incluía lecciones cortas, comandos militares y desplazamientos de los alumnos dentro del salón de clases, así como una constante movilidad de los alumnos de una clase a otra según su aprovechamiento y un elaborado sistema de premios y castigos. Especialmente novedoso era el hecho de que la enseñanza de la lectura y la escritura –junto con la de aritmética y catecismo– se ofrecían en el mismo año; es decir, en vez de pasar un año en el salón que ofrecía clase de lectura para luego pasar al de escritura, los alumnos tenían lecciones de lectura y de escritura en un mismo día (en diferentes horarios) en forma cotidiana, o sea que aprendían ambas cosas de manera “simultánea” (Roldán Vera, 1999).

Algunos de los principales promotores del método lancasteriano, tanto en México como en otras partes de Hispanoamérica, asociaban el modo de aprendizaje que ese sistema ofrecía con el “método analítico” de Condillac (por ejemplo Manuel Codorniu en México, Juan Crisóstomo Lafinur en Buenos Aires y José Joaquín de Mora en varios países sudamericanos). Esto era por el hecho de que en la propuesta lancasteriana el aprendizaje se realizaba a partir de estímulos constantes (comandos militares, premios y castigos, el afán de autosuperación, el desplazamiento físico dentro del salón de clase) y por el orden y la gradación con que los niños iban aprendiendo, de lo más simple a lo más complejo. Así lo interpretaba, por ejemplo, Manuel Codorniu en la inauguración de la escuela lancasteriana “Filantropía”, al contrastar el método de las “escuelas comunes” con el método de enseñanza mutua:

En las escuelas comunes toda la enseñanza consiste en hacer leer un rato á cada niño, sin darle ninguna regla de ortografía, ni atender á la pronunciación castellana, luego se les obliga a escribir una plana, por lo regular sin darles la menor idea de la teoría de este arte, y á los mas adelantados se les hacen aprender por algunos las cuatro reglas elementales de aritmética; los mas de los preceptores lo verifican sin método alguno, y por consiguiente los alumnos cumplen maquinalmente, y asi, ó aprendieron mal, ó se les olvida al momento lo que aprendieron; por el contrario en el sistema de enseñanza mutua..., van aprendiendo gradualmente, es decir, por el método analítico que reclamó Condillac con tanta precision, y como se les instruye por principios, conocen los

fundamentos de lo que se les enseña, y por consiguiente, al paso que aprenden á lo menos con una tercera parte del tiempo que en las escuelas comunes, como es una instrucción solida y metódica, la conservan íntegra para toda su vida (Codorniu, 1823: 18).

Aunque es de dudarse que en el sistema de enseñanza mutua los niños no aprendieran las cosas “maquinalmente” y que conocieran “los fundamentos de lo que se les enseña” –ya que la memorización y repetición estaban en la base del aprendizaje como en todas las escuelas– lo notable es la asociación hecha por Codorniu entre el método lancasteriano y el método analítico de Condillac. Esta asociación también tenía que ver con el sistema de estímulos, en este caso por los continuos cambios de actividad y de posición:

En el antiguo sistema estan regularmente en la escuela tres horas poco mas ó menos por la mañana y otras tantas por la tarde, y el trabajo de cada uno de los alumnos apenas llega á media hora ó no pasa de una, y las restantes están los infelices condenados á no poder hablar, ni siquiera pestañear, que no les caiga encima un palmetazo, cuartazo, bofetada, puntapié ó azote, lo que les hace flojos é indiferentes...; por el contrario acá, en las seis ó mas horas que estan en la escuela, se hallan continuamente ocupados, y como varían á lo menos cada media hora de posición y de trabajos y todo esto lo verifican como jugando, no solo no les fastidia, sino que aprenden insensiblemente y divirtiéndose al mismo tiempo, resultando de esto que se enseñan á la vida activa que los hace sanos y robustos... (Codorniu, 1823: 18-19).

Si, por una parte, categorías sensualistas eran empleadas para articular las características de una tecnología educativa nueva (y controvertida) como era el método lancasteriano, este mismo de categorías se encuentran en la defensa de otra tecnología antigua y de uso muy extendido: el género del “catecismo” –es decir de preguntas y respuestas– para libros y cartillas escolares. Si bien el catecismo religioso venía siendo usado desde el siglo XVI en las escuelas, este género fue extendido al “catecismo civil” o “político” a partir de 1808, y luego a otro tipo de materias seculares que se impartían en escuelas elementales y de nivel secundario. Los argumentos sensualistas usados en la justificación de esa

forma didáctica consistían en concebir al catecismo como un texto que permitía organizar la información de tal manera que facilitaba su “impresión” en la memoria, evitaba la digresión y por lo tanto facilitaba el aprendizaje. Por una parte, presentaba la información gradualmente, cada pregunta con su respuesta podía constituir una unidad en sí misma, y permitía que no se pasara a la siguiente pregunta sin haber aprendido bien la anterior. Por otra parte, las preguntas constituían “incentivos” que “activaban” la mente y así la disponían a aprender. Un *Catecismo de la doctrina social*, lo ponía en estos términos en 1833:

Me parece que el mejor modo de aprender, es el de preguntar y responder: este método proporciona más sencillez y facilidad, al mismo tiempo que facilita la claridad y comprensión, alejando el fastidio que suele causar un discurso muy largo (*Catecismo*, 1833: 1-2).

El autor español de varios populares catecismos seculares de amplia difusión en México, José de Urcullu, caracterizaba así un catecismo:

Un catecismo es en la literatura lo que los mapas en el estudio de la geografía; o bien lo que la cámara oscura es en la pintura de paisajes: el fin de todas estas cosas es reducir los objetos a pequeñas pero exactas dimensiones guardando entre sí la debida proporción y armonía para que el cuadro no presente ala imaginación la idea de Caos (Urcullu, 1826: iv-v).

El género se justificaba no sólo para ser usado en el salón de clases (lancasteriano o tradicional, sino también para su lectura individual por adultos. Para Joseph Blanco White, la ventaja principal del estilo catequístico era “fijar” la atención del lector:

Al leer libros donde el discurso se presenta en una secuencia ininterrumpida, en estilo oratorio, la atención se debilita poco a poco hasta que se traslada imperceptiblemente hacia otros objetos sin que uno pueda evitarlo... La utilidad de método [catequístico] es confinar la atención en el discurso y obligar [al lector] a seguir una dirección determinada sin permitir ninguna digresión o pérdida a que incite la natural indolencia del hombre (Blanco White, 1824: 460).

CONCLUSIÓN: ¿POR QUÉ EL SENSUALISMO?

Tanto el método lancasteriano como el género catequístico fueron tecnologías educativas de amplia difusión por el mundo entero durante el primer tercio del siglo XIX. Sin embargo, esta asociación de estas tecnologías con el sensualismo parece haber sido específicamente hispanoamericana (independientemente de que muchos de los autores citados fueran españoles; muchos de ellos escribían para o desde Hispanoamérica y sus obras tenían amplia difusión ahí). En Inglaterra, en la India, en Europa continental, en el norte de África, en Asia oriental y en Australia estas tecnologías fueron asociadas con otros valores y propuestas filosóficas: desde la economía política de Adam Smith (el método lancasteriano como el más adecuado para preparar a los niños pobres para la división del trabajo y las tareas monótonas de las fábricas) hasta las concepciones de pedagogía misionera cristianizante o civilizadora. Yo sostengo que su relación con el sensualismo en México e Hispanoamérica tiene que ver con la peculiar coyuntura de quiebre político y simbólico en que se encontraban estos países a raíz de la independencia.

Como ha señalado Hans-Christian Harten, los principios sensualistas tienden a aparecer en utopías educativas que él denomina de “emancipación social” (por contraste con las utopías educativas “de desarrollo”). Este tipo de utopías son comunes en situaciones posrevolucionarias y se caracterizan por creer en la posibilidad de la construcción de un “hombre nuevo” y una “sociedad nueva” a partir de la acción emancipadora del Estado. El sensualismo, al postular la idea de la mente como una *tabula rasa* que puede ser “impresa” con los contenidos y valores que se deseen, en una forma ordenada y absolutamente controlada, permitía romper con el pasado y crear una sociedad nueva formada por hombres “nuevos” (Harten, 1997). Si los discursos de los primeros años de independencia abundan en expresiones de fe en que la educación era capaz de crear nuevos hábitos y formas de pensar, que podía llevar a México a la altura de los países “civilizados” y que lograría formar los ciudadanos participativos y responsables de un país regido por instituciones representativas (Staples 1985; Staples 2005), es porque estaban plenamente imbuidos en esa utopía. Y el

sensualismo fue el elemento articulador que parecía capaz de hacer funcionar esa ilusión.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, A. y A. Visalberghi (1987). *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Águila Mexicana (1824). "Arenga del ciudadano Lloreda en la solemne apertura de la escuela de enseñanza mutua... en la ciudad de Valladolid el día 8 de septiembre de 1824...", p. 2.

Blanco White, Joseph (1824) "Catecismos de geografía y química", *Variedades o Mensajero de Londres*, núm. 6, Londres, R. Ackermann, p. 460.

Catecismo de la doctrina social (1833). México, José Uribe y Alcalde.

Codorniu y Ferreras, Manuel (1823). *Discurso inaugural que en la abertura de las escuelas mutuas de la Filantropía, establecidas por la Compañía Lancasteriana ... en el día 16 de noviembre de 1823...*México, Martín Rivera.

De Condillac, Étienne Bonnot (1741/1817) *La lógica, ó los primeros elementos del arte de pensar*, Barcelona, Tomas Gorchs.

De Condillac, Étienne Bonnot (1754/ 1963). *Tratado de las sensaciones*, Buenos Aires, Eudeba.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1995) *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México.

González Millán, Andrés (1820). *Educación pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado*, México, Mariano Ontiveros.

Granja Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana.

Harten, Hans-Christian (1997). *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Huarte de San Juan, Juan (1575) *Examen de ingenios para las ciencias*, Baeza, Juan Bautista de Montoya.

Nóvoa, Antonio (2003). "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, coords *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares: 61-84.

Plan de Educación Primaria que... se proponen seguir en su establecimiento de Enseñanza y Pupilaje, los ciudadanos Alvarez y Mesa, en el Estado de Puebla (1829). México, Imprenta del Gobierno, calle del Hospicio.

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* 25 (1999), 2: 297-331

Staples, Anne (1985). *Educar: panacea del México independiente*, México, Secretaría de Educación Pública.

Staples, Anne (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México.

Urcullu, José de (1824). *Catecismo de historia natural*, Londres, R. Ackermann.