

MÉTODO LANCASTERIANO Y VIRTUALIDAD: DOS ESTACIONES EN EL ITINERARIO EDUCATIVO DE LA GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL

Juan Carlos Echeverri-Alvarez* 

RESUMEN

Se comparan algunos elementos entre el método lancasteriano de enseñanza, de las primeras décadas del siglo XIX, y la educación virtual de la actualidad. Comparación histórica con base en la idea de que ambos procesos hacen parte de las lógicas de expansión, transformación y exhaustividad constante del mercado que fundamenta la gubernamentalidad liberal. Este sustrato, utilizado metodológicamente, permite identificar elementos comparables entre ambos extremos, por ejemplo, la innovación tecnológica, la preponderancia del método, la dilución de la función docente y la necesidad de alfabetizar a la población en términos de totalidad. Estas comparaciones, amparadas por la idea de “anacronismo controlado”, coadyuvan a evitar, por un lado, asumir el presente como inédito e incontrastable y, por ende, libre de crítica y confrontación histórica; por el otro, a revisitar el pasado con nuevas preguntas que solo la tendencia actual de la educación virtual hace visibles y enunciables.

Palabras clave: método lancasteriano, liberalismo, educación virtual, mercado.

* Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia.

MÉTODO LANCASTERIANO E VIRTUALIDADE: DUAS ESTAÇÕES NO ITINERÁRIO EDUCATIVO DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL

RESUMO

Comparam-se alguns elementos entre o método lancasteriano de ensino, das primeiras décadas do século XIX, e a educação virtual atual. Comparação histórica baseada na ideia de que ambos os processos fazem parte das lógicas de expansão, transformação e exaustão constante do mercado que fundamenta a governança liberal. Este substrato, utilizado metodologicamente, permite identificar elementos comparáveis entre ambos os extremos, por exemplo, a inovação tecnológica, a preponderância do método, a diluição da função docente e a necessidade de alfabetizar à população em termos de totalidade. Estas comparações, amparadas pela ideia de “anacronismo controlado”, ajudam a evitar, por um lado, assumir o presente como inédito e incontrastável e, por em consequência, livre de crítica e confrontação histórica; pelo outro, a revisitar o passado com novas perguntas que só a tendência atual da educação virtual torna visível e enunciável.

Palavras-chave: método lancasteriano, liberalismo, educação virtual, mercado.

LANCASTERIAN METHOD AND VIRTUALITY: TWO STATIONS IN THE EDUCATIONAL ITINERARY OF LIBERAL GOVERNMENTALITY

ABSTRACT

A comparison is made between the lancastrian teaching model, from the earlier part of the 19th century, and today's virtual education. A historical comparison based on the idea that both processes are part of the expansion, transformation, and constant market exhaustivity logics that provide the foundation for liberal governance. This substratum, used methodologically, allows the identification of comparable features across both ends, such as technological innovation, the preponderance of method, the dilution of teaching functions, and the need for people's literacy as a totality. These comparisons, enabled by the notion of “controlled anachronism”, contribute to avoid, on the one hand, assuming the present as unprecedented and unmatched and, therefore, free from historical critique and debate, and on the other hand, revisiting the past with new questions only exposed and articulated through the current trends of virtual education.

Keywords: lancasterian method, liberalism, virtual education, market.

MÉTHODE LANCASTERIENNE ET VIRTUALITÉ: DEUX STATIONS DANS L'ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE DE LA GOVERNEMENTALITÉ LIBÉRALE

RÉSUMÉ

Quelques éléments sont comparés entre la pédagogie lancasterienne, des premières décennies du XIX^e siècle, et l'éducation virtuelle d'aujourd'hui. Comparaison historique fondée sur l'idée que les deux processus s'inscrivent dans la logique d'expansion, de transformation et d'exhaustivité constante du marché qui sous-tend la gouvernamentalité libérale. Ce substrat, utilisé méthodologiquement, permet d'identifier des éléments comparables entre les deux extrêmes, par exemple l'innovation technologique, la prépondérance de la méthode, la dilution de la fonction enseignante et la nécessité d'alphabétiser la population en termes de totalité. Ces comparaisons, protégées par l'idée d'anachronisme contrôlé, permettent d'éviter, d'une part, d'assumer le présent comme inédit et invérifiable et, donc, exempt de critique et de confrontation historique ; d'autre part, revisiter le passé avec de nouvelles questions que seule la tendance actuelle de l'éducation virtuelle rend visible et énonçable.

Mots-clés: méthode lancasterienne, libéralisme, éducation virtuelle, marché.

Cuando un historiador de la educación es interpelado por la irrupción de aparentes nuevas lógicas educativas, entre ellas la enseñanza en ambientes virtuales, acelerada en parte por la pandemia del covid_19, cierto impulso lo remite al pasado para buscar condiciones de emergencia y permanencias o, por el contrario, umbrales y rupturas entre este presente educativo y su pasado posible. Impulso hacia lo incierto porque el desarrollo tecnológico pareciera tener, dentro de sus efectos de transformación incesante, imposibilitar la comparación histórica más allá del siglo XX, pues cruzar ese umbral sería retroceder hacia una vastedad donde no existió algo semejante a la novedad alucinante de la actual tecnología. Empero, un pensamiento insistente, en clave de bicentenario, fuerza dirigir la mirada hasta la emergencia de los Estados constitucionales para señalar cierto paralelismo entre el método lancasteriano, con sus prácticas enseñanza a veces en pizarra de arena y palitos como lápices, y los actuales ambientes de aprendizaje con reuniones telemáticas y encuentros asincrónicos (SOODTOETONG & RATTANASIRIWONGWUT, 2022).

El método lancasteriano posibilita mejores lecturas de la educación presente y, también, de la pronosticada pero no verificable generalización de la virtualidad como un futuro inapelable de la educación institucionalizada (CORMACK, 2011; CAIN & LAATS, 2021). Comparar es tender un puente entre ambos procesos para tener mejores elementos de juicio a la hora de supervalorar lo que estamos viviendo como una suprema innovación (SLOTERDIJK, 2012) o, por el contrario, de simplemente descartarlo como inadecuado sin más argumentos que la obsesión de sostener indefinidamente la inercia de un formato educativo vigente hace ya doscientos años (ECHEVERRI-ALVAREZ, 2016). En ambos casos se trata de la misma ilusión educativa: por un lado, suponer que las cosas deben seguir como siempre han estado porque parecen funcionar inercialmente; por el otro, pensar que la única salida de la educación es desprenderse, por vías tecnológicas, de las cargas onerosas de un pasado esencialmente verbalizado que ralentiza las transformaciones.

Una hipótesis autoriza las comparaciones entre estos procesos educativos: ambos hacen parte de la gubernamentalidad liberal, esto es, de una forma del gobierno de la población que construye la verdad de sus intervenciones en las lógicas del mercado; ese mercado, a su vez, requiere la ampliación de las libertades individuales y colectivas como fundamento de su propia existencia (FOUCAULT, 2006, 2007). La enseñanza mutua y la educación virtual constituyen extremos de un mismo dispositivo que, tanto en el pasado como en el presente, ha tenido la función prioritaria de responder a una urgencia del liberalismo: garantizar sus adecuaciones para conservar su vigencia hasta hoy. El sistema mutuo respondió a la urgencia de convertir las mentalidades trascendentes en defensoras del derecho y en productoras de libertad e igualdad; a la educación actual le urge el tránsito hacia lógicas educativas tecnologizadas y, correlativamente, a modos cada vez más sofisticados de construir la experiencia personal y colectiva de la libertad, ya no solo en lógicas de lectura y de escritura, sino con la intervención tecnológica de los cuerpos y de las mentes, quizás en un itinerario con destino poshumanista (FERRY, 2017; SLOTERDIJK, 2012).

¿Es un abuso de la memoria juntar procesos a primera vista irreconciliables, sobre todo porque los historiadores han superado las continuidades y, mejor, reconocen las rupturas y los umbrales? (FOUCAULT, 1999; STEVENSON, 2015). No hay exceso. La propuesta metodológica es otorgar inteligibilidad a la relación pasado-presente en lógicas de comparación histórica (LARSEN, 2018). El historiador debe criticar el aparente triunfo de identificar rupturas y denunciar continuidades, porque éste triunfo ha producido el efecto perverso de incitar a desechar sin reflexión la obligación de los análisis históricos comparativos. El que aquí se emprende se justifica, en parte, en lo que Paul Veyne (1985) llamó “anacronismo controlado”, pues, “para restituir el sentimiento de banalidad y cotidianidad de un uso o de una práctica en el pasado, el historiador debe equipararla a una equivalente en la actualidad” (VÁZQUEZ-GARCÍA, 2021, p.139).

El método lancasteriano y la educación virtual pueden ser vinculados porque hacen parte de la expansión del mercado en sus variaciones históricas hasta el neoliberalismo. La propagación del mercado liberal puso en juego una serie de elementos diversos para lograr su posicionamiento global. La educación ha sido uno de esos elementos, aunque históricamente se ha asumido como si ésta fuera intrínsecamente positiva, pero conquistada de mala manera por lo económico con el efecto perverso de inhibir la verdadera formación humana como perfeccionamiento moral de las personas (LYOTARD, 1998; DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2021; SÁNCHEZ-CABALLERO, 2020). Pero no hay tal sojuzgamiento de la educación por la economía. La comparación muestra, por el contrario, la inherencia entre educación y mercado desde la aparición de los primeros liberales en Europa, inclusive en la atrasada España con su Ilustración Insuficiente (SUBIRATS, 1981; ESPIGADO-TOCINO et al., 2013). Esa inherencia se conserva hasta hoy con las emergencia y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la consecuente educación virtual.

No obstante, la historiografía educativa, anclada en ideas tradicionales de una educación usada para legitimar las transformaciones políticas de los Estados, ignoró los aspectos económicos del desarrollo de la educación moderna: brecha entre las prácticas y las ideologías formativas de la educación y de la escolarización que han obstaculizado considerar lo económico como elemento constitutivo y necesario de la historia de la educación. Más aún, entre economía y educación hay un vínculo de consustancialidad idéntico al que asocia lo educativo con lo político y, por ende, tanto la educación del pasado republicano como la virtual de hoy deben ser miradas desde una perspectiva económica, esto es, desde la perspectiva del mercado como productor de la verdad del poder liberal (MESQUITA, 2012; OLSON, 2002; FOUCAULT, 2007).

El artículo tiene la siguiente estructura: primero, propone la gubernamentalidad liberal como sustrato en el cual se hacen posibles las comparaciones históricas; luego, recorre algunos elementos de paralelos entre el método lancasteriano y la enseñanza virtual, tales como la emergencia y expansión; el papel del mercado y la preponderancia del método. La comparación no se hace punto a punto, sino en dos bloques separados: la virtualidad, el segundo bloque, se escribe como referencia de comparación con el primero; por último, se concluye.

MERCADO Y EXPANSIÓN DE LA ESCUELA LANCASTERIANA

“El espíritu capitalista que existe actualmente en muchos emprendedores educativos también existía en personas como J. Lancaster” (MESQUITA, 2012, p. 664). A mediados del siglo XVIII emergió un arte de gobernar caracterizado por la introducción de mecanismos para limitar desde adentro el ejercicio del poder: lógica de menor gobierno como principio de la nueva Razón de Estado, esto es, instauración de un gobierno frugal. Frugalidad es el principio según el cual no se debe gobernar excesivamente ni tampoco en forma insuficiente (FOUCAULT, 2006, 2007, p. 44). El mercado se convirtió en el ámbito de formación de verdad de la intervención del gobierno, y el mismo principio de frugalidad fue un resultado de esa verdad: el mercado obedece a mecanismos espontáneos que se desnaturalizan si son intervenidos, pero si actúan libremente producen efectos de verdad, por ejemplo, en torno a los precios: si estos surgen libremente en lógicas de oferta y demanda son precios verdaderos (FOUCAULT, 2007; ECHEVERRI-ALVAREZ, 2015).

En el liberalismo gobernar es manipular intereses: el gobierno no tiene influjo directo sobre las cosas, las personas o la riqueza, sólo está legitimado para intervenir cuando los intereses de la sociedad a su vez interesan al gobierno. El liberalismo cuestiona la utilidad de las acciones de gobierno en una sociedad en la cual lo que determina el verdadero valor de los objetos es el intercambio (FOUCAULT, 2007, p. 67). Un eficaz gobierno es el que aumenta los intereses individuales y colectivos para que se regulen entre sí. En el liberalismo la libre competencia debería producir el enriquecimiento general de los Estados en un progreso económico ilimitado, a condición de convocar un mercado cada vez más extendido hasta hacerse global. En esta lógica, “el juego está(ba) en Europa, pero la apuesta (era) el mundo” (FOUCAULT, 2007, p. 74).

A finales del mismo siglo XVIII, en la estela de difusión del liberalismo, acaeció un impactante fenómeno educativo: la “inusual historia de éxitos” del método lancasteriano de enseñanza que le permitió arribar y posicionarse en diferentes continentes relativamente en poco tiempo (LOWE, 2021, p. 40). Tres razones había para ello: una, sin ser absolutamente premeditado por su creador, Joseph Lancaster (1778-1838), su propuesta educativa comportaba elementos característicos del proceso mercantil en expansión; dos, el método mismo comenzó a convertirse en una mercancía privilegiada de ese proceso; y, tres, la educación ya era reconocida como un dispositivo privilegiado para posicionarse en las mentalidades colectivas de buena parte del mundo en la nueva dinámica del mercado liberal (GARCÍA-DOMÍNGUEZ, 2014).

Pero no fue una propagación espontánea de lo estrictamente educativo: la difusión de la escuela lancasteriana dependió parcialmente de organizaciones vinculadas con lógicas mercantiles expansionistas, por ejemplo, asociaciones voluntarias, primero en Inglaterra como la British and Foreign School Society (BFSS de apoyo a Lancaster), y la National Society (NS, de apoyo a Bell); y, más tarde, con el ejemplo de estas dos, la expansión contó con el respaldo de sociedades de amigos de la educación en diferentes partes del planeta, como en

Estados Unidos y Latinoamérica, por ejemplo (GRANDA PAZ, 2017; CORTS & CALDERÓN, 1995; BAEZA-RUZ, 2020, SEDRA, 2011).

La BFSS y la NS fueron importantes actores de la educación primaria inglesa antes de que surgiera el Estado como agente principal de la educación: motores para el movimiento de ambos sistemas a escalas local e internacional. Sin estas sociedades la difusión del método monitoreal habría sido muy lenta pues para ciertos territorios, su aceptación e implementación tempranas hubiera sido casi imposible. Ambas organizaciones emplearon estrategias de lo que, en lógicas actuales, se asemeja a incipientes formas de marketing (aunque tal categoría no existiera entonces); su funcionamiento requería maniobras similares a las empleadas por actuales organizaciones con fines de lucro en perspectiva de internacionalización (RESSLER, 2013). Si bien el grueso del trabajo de la BFSS estaba circunscrito a Gran Bretaña, sus tempranas estrategias mercantiles de expansión dieron paso al “trabajo en el extranjero” que coadyuvó con la internacionalización del método lancasteriano hasta convertirlo en un producto de reconocimiento mundial (SALMON, 1908; ALDRICH, 1998, 2013).

Para concretar sus intenciones expansivas estas sociedades requirieron de “redes” de circulación de la escolarización con conexiones comerciales en ciudades portuarias con relativo fácil acceso y penetración a los territorios. Los grupos comerciales de esas ciudades adoptaron el sistema inglés de educación, en parte, por el marketing que convirtió el método mutuo en un producto redituable, tanto por sus características propias como por los beneficios fabricados artificialmente en las estrategias de venta del producto: combinación de medidas para que éste tuviera un éxito que no dependía solamente de sus cualidades comprobables sino de una comercialización atractiva para sostener y aumentar los interesados en esa mercancía educativa. Un producto puesto en circuitos de expansión y de apropiación internacional gracias a un marketing calculado para aumentar el prestigio y valor que ya tenía, en parte, porque para la época la educación comenzaba a mostrar su potencia para transformar las sociedades (RESSLER, 2013).

La BFSS y la SN se involucraron en una competencia empresarial que les obligaba a perfeccionar su producto educativo para clientes a escala global (CURTIS, 2016). Ambas sociedades crearon identidades corporativas: establecieron etiquetas pegadizas que los distinguían y acuñaron nombres atractivos para sus conceptos pedagógicos, por ejemplo: sistema de supervisión y sistema de instrucción mutua, nuevo plan o nuevo sistema, con los cuales tomaban distancia de conceptos educativos que pasaron a catalogarse como antiguos y por tanto caducos (RESSLER, 2013). También, para continuar la expansión más allá de las iniciales zonas portuarias, el marketing fue elemento necesario del posicionamiento dentro de territorios de apropiación, como Colombia, con exámenes públicos que alardeaban de las bondades del sistema, frente a las autoridades locales y la sociedad en general (MESQUITA, 2012; CARUSO, 2005).

Otro elemento histórico para vincular el sistema monitorial con el mercado es la evidencia de que la BFSS y la SN potenciaron su expansión mediante procedimientos similares a lo que hoy se denominan franquicias: ambas se convirtieron de manera temprana en “Franquiciadores

Educativos” (RESSLER, 2013). La franquicia es una posibilidad comercial en la cual los franquiciados expanden la cobertura, operan con el nombre de su franquiciador, utilizan sus productos y sus conceptos y, algunas veces, son supervisados por el franquiciador para sostener la calidad que posicionaron sus marcas y productos. La BFSS y la NS agenciaban conceptos estandarizados y flexibles de educación que convertían en manuales de franquicia adaptadas a las distintas condiciones de “recepción” a escala global (CARUSO, 2005).

Así pues, existió consustancialidad entre el método lancasteriano y el mercado como fundamento de la nueva forma de la cultura global. En el proyecto lancasteriano de escolarización se reconoce, cada vez de mejor manera, la similitud con la expansión capitalista del sistema económico británico con desarrollo de una mentalidad comercial que agenciaba nociones de mérito, competencia y ganancia (MACHINES, 2009; CARUSO, 2013, 2015; HOGAN, 1989; MESQUITA, 2012; ITZKIN, 1978; KOMATSU, 2005). Desde esta perspectiva, las escuelas lancasterianas semejaban fábricas con características empresariales: minuciosa división del trabajo y una cadena de montaje por la cual los niños pasaban de monitor en monitor hasta que salían completos de la clase superior (WARDLE, 1977). La escuela, entonces, también agenciaba la ambición, el deseo de éxito individual y la competencia que debería caracterizar a las personas en una cultura liberal que todavía hoy se construye en los terrenos de la educación.

TECNOLOGÍA Y MÉTODO

“Un sistema que es, en educación, lo que las máquinas acabadas para reducir trabajo y gastos son en las artes mecánicas” (SPRING, 1990, p. 1). En educación la tecnología no remite exclusivamente a los aparatos telemáticos que se presentan como innovaciones sino también a otros procesos relacionados con las formas históricas del gobierno de las personas (FOUCAULT, 2007). Esquemáticamente, “la tecnología es cualquier conocimiento práctico sistematizado, basado en la experimentación o teoría científica, que mejora la capacidad de la sociedad para producir bienes y servicios, y que se materializa en habilidades productivas, organización o maquinaria” (STEVENSON, 2015, p. 71). En ese sentido, la tecnología en la educación incluye históricamente desarrollos sistemáticos diseñados para promover los aprendizajes en relación con las necesidades de una sociedad.

El sistema lancasteriano de enseñanza fue una tecnología que utilizó aparatos para garantizar su novedad, pertinencia y potencia para convertirse en un producto redituable en el camino de masificar la educación a escala global. El método mutuo poseía una “calidad mecánica de fábrica” para instruir con facilidad y éxito a cientos de estudiantes. Pero el sistema lancasteriano no creó nuevas tecnologías: tomó las disponibles y las aplicó de manera innovadora a la enseñanza. El método representó el rediseño de la totalidad del ambiente educativo: pisos de ladrillo para impedir reverberaciones; techos diseñados para evitar el eco; técnicas de navegación a vela para la airear los salones; organización entre muros con cartones y escritorios que minimizaran los movimientos de los estudiantes y produjeran pérdidas de

tiempo. Lancaster incluso tuvo la idea de electrificar los bancos de los estudiantes para hacer que los más obstinados se sometieran a la disciplina del método (LANCASTER, 1821; CAIN & LAATS, 2021).

En la idea original del método el uso de relojes era previsto para la más expedita mecanización del aprendizaje, pues estos agregarían “precisión a las operaciones sistemáticas y permitirían al maestro cronometrar cada tarea” (LANCASTER, 1821, p. 5). En algunos lugares, los telégrafos presidían las clases:

En la primera mesa de cada una de las ocho clases se colocaba un ‘telégrafo’, uno de los aparatos distintivos de la técnica lancasteriana, que era un palo de madera que sostenía en su extremidad superior un aspa de hojalata que un lado decía el número de la clase y en el otro EX que quería decir examen. A veces se colgaba de estos ‘telégrafos’ un tablero con los caracteres que habían de ser copiados por los niños (BOSCO & BARRÓN, 2008, p. 1).

Quizás la tecnología más conocida del método fue la caja de arena para la escritura y, también, las pequeñas pizarras individuales (DOCKTERMAN, 2018). La pizarra era una tecnología ya más o menos presente en la educación de finales del siglo XVIII y fue convertida en una parte importante del sistema lancasteriano. Como explicó Lancaster en su manual: la tecnología de la pizarra era más económica que el papel, permitía mucha más práctica, servía para evitar el ocio, procurar la tranquilidad y aseguraba que cada estudiante permaneciera comprometido con la lección (LANCASTER, 1805, p. 55).

Precursores de las pizarras fueron los “cartones” utilizados como una técnica de aprendizaje colaborativo. Lancaster colgaba grandes “cartones” en las paredes del salón de clases, y alrededor de cada uno estacionaba grupos de trabajo para aprender las lecciones. Los tableros de Lancaster, y las pizarras posteriores, permitieron resolver problemas en grupo, por lo cual pueden ser mirados como antecedente del aprendizaje cooperativo-activo de la actualidad. “El método revolucionó la educación, y las pizarras en particular fueron efusivamente elogiadas como una nueva tecnología mágica de aprendizaje” (STEVENSON, 2015, p. 73; KRAUSE, 2000). En Estados Unidos algunos educadores describieron la pizarra como una “nueva e increíble herramienta” que en manos de un instructor animado produciría enormes beneficios para la educación, pues, como llegaron a decir promotores apologeticos: “no conocemos a ningún maestro auxiliar tan útil como el pizarrón” (DOCKTERMAN, 2018, p.2). Un éxito que, como les ha sucedido a las técnicas en diferentes épocas, también tuvo desconfiados detractores. En el mismo país, por ejemplo, un padre ansioso protestó ante su pastor porque estaba convencido de que los rápidos progresos de su hijo en aritmética eran el resultado de una maligna magia utilizada en la escuela (SAETTLER, 2004).

La combinación pizarra/maestro dinamizó las lecciones en las clases, sin embargo, los resultados terminaron por no ser tan alentadores: un informe de 1839 concluyó que “las pizarras no son infrecuentes, pero los maestros recurren poco a ellas”. Otro informe de 1842 se quejó de que el maestro “sabe casi tan poco cómo usarlo como sus alumnos”. Los cargos contra los maestros del siglo XIX por la incompetencia en la pizarra se parecen a las

recriminaciones actuales por la falta de preparación de los docentes en las herramientas telemáticas (DOCKTERMAN, 2018). También los castigos tenían sus tecnologías apropiadas, como el Tronco, por ejemplo: un trozo de madera que pesaba de cuatro a seis libras, que se fijaba al cuello del niño culpable de su primer delito de hablar. Pero los delitos más graves encontraron sus respectivos castigos en el código lancasteriano, por ejemplo, las esposas, la ‘caravana’, la picota, el cepo, y ‘la jaula’, entre otras, que dependían de los lugares de recepción (SINGER, 2020; ALLEN, 2013). En fin, cada aspecto del proceso educativo tenía sus tecnologías asociadas, conjunto que conformaba la máquina lancasteriana.

PREPONDERANCIA DEL MÉTODO

En ambos ambientes hay una economía de maestros: en el pasado, el sistema estuvo anclado al método por la ausencia de maestros; en la actualidad, el método pretende generar economía frente a un exceso de maestro. El método preveía que el maestro enseñara menos: que la máquina misma produjera, por sus mecanismos automáticos de enseñanza, el alcance de los objetivos en relación con los aprendizajes de los estudiantes. El papel del docente, según Joseph Lancaster, no era enseñar sino hacer circular el conocimiento entre los alumnos, es decir, mantener el sistema en movimiento y hacer de los alumnos sus propios maestros. El conocimiento estaba contenido en un conjunto de lecciones que debían repetirse hasta que fueran memorizadas, y frente a las cuales: “el maestro debía ser un espectador silencioso”, un inspector que dejaba el trabajo al método mismo, esto es, al aparato que Carlyle llamaba la “máquina lancasteriana” (MACHINES, 2009) o, según la expresión de Andrew Bell (1753-1832), dejaba el trabajo a las “máquinas morales e intelectuales” destinadas a educar el sentido de los niños y, correlativamente, a mejorar la sociedad (TSCHURENEV, 2008; LANDAHL, 1919; CARUSO, 2015).

La máquina cuantificaba y contabilizaba la actividad mental de los alumnos para lograr su optimización. El papel del docente se reducía a tareas de supervisión y de control, mientras todo el trabajo escolar era realizado por los alumnos, algunos de los cuales actuaban como monitores. En palabras de Lancaster:

El maestro de una escuela, en lugar de ser esclavo de la enseñanza, queda exento de sus fatigas y sólo ocupa el cargo de instructor general. En lugar de realizar la circunvolución y el trabajo pesado de todo su movimiento, como las ruedas en la maquinaria de un reloj, él es la cadena principal enrollada, manteniendo cada rueda en movimiento, y teniendo un regulador cuando es un poco demasiado rápido o lento, sin embargo, exhibiendo a la vista un movimiento tranquilo, constante, sin posibilidad de ociosidad (MESQUITA, 2012, p. 672)

Sin saber cuándo se escribió la cita que sigue, sería a muy difícil no pensar que en ella se expresa otra variación del pertinaz discurso para la educación del presente en términos de flexibilidad, aprendizaje y autonomía inherentes a las habilidades y las competencias;

tal vez, inclusive se piense más fácilmente que se trata de la educación virtual que tiene una importante acústica para estos tipos de argumentos educativos:

La práctica ha demostrado que no es lo que un maestro hace por sus alumnos lo que los mejora materialmente: al contrario, todo lo que pueda hacer es poco, pues su tiempo es limitado. No es la cantidad de conocimientos que los maestros poseen individualmente, de la que depende la competencia, sino que es la cantidad que un maestro hace circular lo único que enriquece las mentes de sus alumnos. (MESQUITA, 2012, p. 670)

El centro de la enseñanza no es el maestro sino el monitor, y por supuesto, el mismo alumno. El maestro quedaba convertido en otra pieza de la maquinaria dentro de una economía de la educación en la cual el método estaba diseñado para que los estudiantes se enseñaran ellos mismos, mientras el docente tenía la obligación panóptica de observar el proceso (LANDAHL, 2013); en el presente todavía queda espacio para otra vuelta de tuerca en el engranaje de la maquinaria liberal del mercado para producir transformaciones técnicas y cognitivas inéditas: que los estudiantes aprendan por sí mismos es el discurso de las competencias. No es nada extraño, realmente: si en el liberalismo gobernar siempre ha sido posibilitar lograr que cada uno se autogubierne (FOUCAULT, 2007), en la educación neoliberal educar eficientemente pasa por lograr que cada persona se autoenseñe. Ambos “autos” tiene claros anclajes económicos en los territorios del mercado.

LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE: VIRTUALIDAD

La educación virtual es mucho más fácil de apreciar desde el punto de vista del mercado que el método lancasteriano (CAVANAHA, 2017). La idea no es quedarse en la evidencia de esta relación sino señalar algunas de sus condiciones actuales. La educación virtual, como la lancasteriana, se expande a escala global no tanto porque sea una innovación educativa con intrínseca potencia expansionista, sino porque el método se convierte en el dispositivo esencial del mercado, por un lado, porque éste lo asume como mercancía privilegiada; por el otro, se convierte en el dispositivo eficaz promover y acelerar el desplazamiento cultural hacia un liberalismo cada vez más exhaustivo en el cual precisamente el mercado es su esencia (HOWLETT, 2018; ECHEVERRI-ALVAREZ, 2016). El sistema lancasteriano promovía un nuevo modo de producción de verdad: la verdad del libro como fundamento de modelación de las mentalidades individuales y colectivas; los ambientes virtuales agencian otra modulación dentro de esas mismas corrientes del mercado liberal: el desgaste del libro y su remplazo paulatino por tecnologías telemáticas que tienen la función, soterrada todavía, de construir las subjetividades en tránsito hacia el poshumanismo (SLOTERDIJK, 2012).

La educación virtual es impulsada por el mercado y ella lo impulsa a él: lo revitaliza con nuevos productos, inclusiones y ofertas (ECHEVERRI-ALVAREZ, 2016). La virtualidad es una vitrina de productos educativos, y la educación el mejor escenario de empresas transnacionales de software, de programas, de redes y de todo tipo de servicios tecnológicos con derivaciones

hacia el sistema educativo. Productos tecnológicos que no surgen generalmente en la educación, pero que la presionan incesantemente como el escenario de su despliegue continuo. En la educación del presente, como en el método lancasteriano, el marketing y las franquicias son comunes en la expansión y posicionamiento global de la propuesta educativa. Este marketing actual de la teleeducación tiene una ventaja estratégica en relación con la del pasado: utiliza los mismos medios con los cuales se imparte la educación para promocionarse y venderse de mejor manera y con mayor eficacia de expansión. Y si en la presencialidad, mucho más en la educación superior, los campus educativos buscan parecerse cada vez más a centros comerciales, en la presencialidad la exhaustividad del dispositivo educativo del mercado liberal conjunta en un dispositivo, a distancia de un “enter”, el campus y el centro comercial, esto es, dispositivo para educarse y para comprar (TIMCHENKO, TRAPITSIN, & APEVALOVA, 2020; STELLEFSON, CHANEY & CHANEY, 2008; DEMIRAY & SEVER, 2011).

La mundialización de la virtualidad educativa tiene características similares a las que tuvo la expansión del método lancasteriano. Es una empresa educativa que cabalga y, al mismo tiempo, agencia una transformación en la forma general de la cultura: adecuación de imaginarios colectivos a los que se les inculca la sensación de estar dejando atrás lo que han sido hasta entonces. La educación virtual ha sido una tendencia con movimiento constante impulsado por diferentes discursos y prácticas de imposición-seducción hasta hacer prevalecer la idea, en el sistema educativo en general, de que es absolutamente indispensable no solo adoptar todas las propuestas educativas medidas tecnológicamente, sino que cada institución, programa académico o docente debe convertirse en un agente innovador de la educación virtual para sobrevivir en un mercado cada vez más competitivo.

Pero la virtualización de la educación no ha sido un proceso intempestivo y fulminante, como no lo fue la aparición del método lancasteriano: lo que se deja entrever en ambas propuestas son largos procesos de decantación de los cuales, sin embargo, lo más visible es el impactante colorido de su vertiginoso posicionamiento general. El camino para la generalización de la educación virtual, es decir, de la educación en el “tercer entorno” (E3), desde cierta perspectiva no fue tan largo, pero tampoco fue repentino. Para ilustrarlo, baste citar a Javier Echeverría, quien ya en el año 2000 sostenía que la generalización de la educación virtual:

Implica la creación de una infraestructura telemática (redes) con fines propiamente educativos, cuyos nodos de conexión no sólo tienen que estar en las escuelas (públicas o privadas), sino también en los hogares. A través de esas redes se desarrollaría una educación universal, voluntaria, reglada y adecuada a la edad y lengua o lenguas de sus usuarios (p.1).

A finales del siglo XVIII y principios del XIX las revoluciones políticas, de mercado y educativa posibilitaron la expansión del sistema mutuo; en las primeras décadas del XXI se habla de cuarta y hasta quinta revoluciones industriales que necesitan una educación adecuada para los procesos de cambio que comportan (SCHWAB, 2016; KADIR, GÖZDE y BÜLENT, 2019). En el presente existen empresas como Google, Apple, Zoom, que expanden sus oficinas, ofrecen certificaciones y contenidos, crean la necesidad general de una educación

a la medida de los productos que venden, tal como lo hacían las BFSS y la NS con el método lancasteriano. Esta expansión todavía requiere de redes, de contactos, de marketing, en fin, requiere del mercado tanto como el mercado requiere de ella para mantenerse en estado de vitalidad constante. La virtualidad, como lo fue el sistema mutuo, es una tecnología, estrategia paulatina del liberalismo a ritmo de mercado que produce la verdad de la práctica de gobierno, por tanto, si la virtualidad es propicia para el mercado, termina por convertirse en la verdadera educación que requieren las sociedades porque el mercado todavía produce verdad.

El artículo junta, en la comparación, tecnología y método porque en ambas propuestas educativas constituyen una sinergia que produce efectos: en el sistema lancasteriano estudiantes convertidos en maestros, y maestros convertidos en administradores del método; en la virtualidad, docentes convertidos en monitores inducidos a autoculpabilizarse de poseer su propio conocimiento, el cual se ven impelidos a esconder y disculpar para convertirse en expertos moderadores en tecnología como protagonistas fundamentales de los aprendizajes. El docente, durante las últimas décadas, ha sido impelido a reconocer que su saber es prescindible: que el conocimiento está en todas partes menos en él, y que su función es permitir que los estudiantes lo encuentren, aun en contra de él mismo como docente.

Ha proliferado un discurso sobre la necesidad de superar el tiempo en el cual el docente, convertido retóricamente en autoritario, alardeaba de poseer el conocimiento que enseñaba. Estrategia para que acepte sin reticencias la moderación de ambientes de autoaprendizaje. Vínculo esencial con el mercado: si el principio fundamental del liberalismo es no gobernar demasiado ni demasiado poco (FOUCAULT, 2007), en el presente de la educación, es decir, del aprender a aprender, el docente tampoco debe enseñar demasiado, ni de manera insuficiente: solo debe intervenir para manejar la máquina, o para hacer correcciones cuando en ella se atore algún estudiante despistado que añora el discurso magistral (DELORS, 1996). Así, entonces, la culpabilización del conocimiento del docente pareciera una práctica discursiva de adaptación cultural para facilitar la tecnologización de la enseñanza, y hace más atractiva la mercancía educativa.

La tecnología en la educación actual no es novedad que asombre. Inclusive, lo que impresiona socialmente es que esa tecnología no tenga la velocidad de cambio que demanda una imaginación exacerbada por el mercado. Pizarras digitales, encuentros telemáticos, aprendizaje automático, educación híbrida, inteligencia artificial o metaverso, son tendencias para el presente y el futuro cercano de la educación en términos de innovación (SYARIFF, MUSA & YUSOF, 2020). Esa tecnología tiene, guardadas las proporciones, funciones y efectos comparables con las que tuvo la innovación tecnológica en sistema mutuo. En ambas épocas se ha compartido similar “ilusión educativa” fundada en la idéntica “ilusión tecnológica” (LEROI-GOURHAN, 1969): que las tecnologías otorguen a la educación los réditos máximos

de cualquier mercancía con las inversiones mínimas en recursos económicos, en parte, porque los mismos clientes que compran el producto asumen la responsabilidad de su calidad y amortizan los costos de su producción.

La tecnología produce efectos sobre la forma de ser, de percibir y de valorar socialmente a los docentes. Hoy día, como en la escuela lancasteriana, se intenta minimizar el influjo de los docentes en la producción educativa: el docente todavía estará a cargo de supervisar el mecanismo de enseñanza, pero solo para aplicar el método prescrito pues inclusive su conocimiento pedagógico estará limitado a su funcionamiento. La máquina virtual no podría prescindir del “estudiante como maestro de sí mismo”, pero podría eximir a los maestros de los agobios de la enseñanza. Una vez puesto en funcionamiento, el mecanismo de la educación virtual debe funcionar por sí solo y someter a los alumnos a sus ritmos y objetivos. En la educación virtual parece todavía que resuena el eco de las palabras de Lancaster: “En una escuela debidamente regulada y conducida según mi plan, cuando el maestro deja la escuela, el negocio seguirá adelante tanto en su ausencia como en su presencia, porque la autoridad no es personal” (MESQUITA, 2012, p. 663). Que importa ya que el docente venga, se vaya, no tenga perfil ni rostro, ya sus cursos hacen parte de una máquina que puede operar cualquiera.

En cierta forma, si la intención fuese puramente crítica, la comparación propuesta podría valerse de la recurrida frase de Marx según la cual todos los grandes hechos y personajes de la historia aparecen dos veces: una vez como tragedia y la otra como farsa. En el sistema mutuo la tragedia consistía en convertir a los estudiantes en profesores, con todos los defectos que esto suponía (MULLER, 2015); en el presente, la farsa consiste en convertir a los profesores en moderadores de la enseñanza: capacidad de impulsar con frases estimuladoras las actividades de aprendizaje que un trayecto bien diseñado provee para que cualquiera llene la figura vaciada de contenido del maestro. Quizás la actual preponderancia del método en la educación junta, en un mismo escenario espacio-temporal la tragedia y la farsa de la educación.

Un curso virtual en parte busca parecerse a una cartilla infantil: frases cortas, simples, sin giros de elaborado lenguaje, chispazos de información que no generen aburrimiento ni reten la concentración. El docente, en este ambiente, no tiene que leer, investigar, cuestionar, seleccionar y generar; mucho menos improvisar, incluir lo contingente, desviarse o dialogar la vida, es decir, no debe formar, porque la formación no está contemplada en los formatos de evidencias de los aprendizajes: la educación renuncio a formar en favor del crecimiento del mercado para el cual el saber y el conocimiento son mercancías privilegiadas (LYOTARD, 1998).

Se impone la necesidad de registrar en complicados formatos lo que es obligatorio enseñar sin salirse de un guion preestablecido; además, demostrar las competencias logradas con evidencias de aprendizaje específicas. No se ha comprobado que estas evidencias realmente sean de mejores aprendizajes, pero sí modos más eficientes de control del profesorado. Los formatos que exigen las competencias suman otro parecido con el método de Lancaster de enseñanza con monitores alumnos: ambos evitan premeditadamente la sobreeducación. Los monitores lancasterianos, apenas un poco más avanzados que sus alumnos, carecían de la capacidad de educarlos más allá de sus precarios conocimientos de maestros improvisados (GROOMS,

2016); El formato para las competencias, y más aún las evidencias de los aprendizajes, vigilan que no se enseñe ni se aprenda más que lo que se ha declarado con antelación en las políticas propuestas curriculares.

Los ambientes virtuales inducen a que cada estudiante se vincule con el objeto de estudio por la vía de actividades constantes. La actividad combate el ocio que es percibido como económicamente costoso por el liberalismo. Como en el método lancasteriano, la virtualidad se alza contra la voz del maestro también por la vía del activismo: lo que se esperaba del maestro lancasteriano era una tendencia sostenida hacia el silencio como requisito para la buena dirección de la escuela: el maestro rara vez debía dejar que se escuchara su propia voz porque todas las órdenes las daban los monitores. Sin su silencio, el docente mismo “llevaría su sistema a la nada y sería incapaz de controlar una escuela numerosa, mientras agotaba en vano sus poderes y dañaba su salud” (HAGSTEDT, 1821, p. 75). Hoy la idea es que el maestro esté cada vez menos presente, que hable menos: supuestamente la voz del maestro inhibe la actividad cognitiva del estudiante, la cual ya no es percibida como interacción atenta con el discurso del otro, sino como una serie de procedimientos. En fin, el sistema virtual, por fin, logrará que los docentes comprendan que:

ya nunca más serán las “estrellas” de la educación, que nunca más serán mejor que nadie... los docentes de la sociedad del conocimiento son aquellos que nunca saldrán “en la foto”, pero sí que acompañarán a los alumnos en su aprendizaje, ya nunca serán “el pozo del conocimiento”, sino personas con las competencias necesarias de ayudar a los aprendices en su aprender a aprender.... (en la foto salen los aprendices, ellos son los protagonistas y los responsables de su vida) (FARNÓS, 2022, p. 1)

CONCLUSIONES

El artículo asumió a la gubernamentalidad liberal como matriz de comparación educativa entre el presente de la enseñanza virtual y el método lancasteriano de enseñanza de las primeras décadas del siglo XIX. El objetivo fue confrontar la idea de exigir a la explicación histórica umbrales y rupturas para, mejor, detener la mirada en antecedentes más o menos lejanos que permitan ponderar sin pesimismo gratuitos ni ilusiones infundadas las propuestas del presente para construir los futuros que siguen. La matriz de comparación tiene como fundamento el mercado: muchos aspectos de la educación pueden ser mejor comprendidos si este elemento deja de ser tratado como expresión de todo lo que la educación no debería ser y, por ello, el objetivo de ataques y de resistencia.

La potencia de la comparación histórica es la ponderación: no solo la posibilidad de encontrar argumentos en favor o en contra del presente, sino el escenario para mirar con amplia perspectiva procesos del pasado que se van naturalizando sin más consecuencias que la rutinización, la indiferencia y el olvido. Aquí ha permitido reconocer cómo la educación, desde su emergencia en la forma escuela, hace parte de un liberalismo que la requiere como

instrumento de su posicionamiento en las mentalidades, al mismo tiempo que la convierte en espacio de cada vez más innovadoras propuestas para vitalizar el mercado.

Comparar permitió reconocer que las tecnologías y el método han estado vinculados a la educación, pero no solo como potencia, sino también como trampa de ilusiones pedagógicas, por tanto, que es menester esperar la decantación de los procesos educativos en cualquier época para poder sacar lo mejor de ellos o reconocer sus limitaciones. La actual relación tecnología y educación, con la correlativa universalización de los ambientes virtuales de enseñanza, produce temores e ilusiones; la comparación muestra que éstos no son emociones inéditas producidas por la tecnología alucinante del presente sino formas históricas de enfrentarse a las transformaciones. Menester, entonces, es revisar los precedentes y las consecuencias de esta relación antes de dar saltos educativos con el mero impulso de una irreflexiva ilusión tecnológica (DOCKTERMAN, 2018). La virtualidad, por contundente que parezca su arremetida, se decantará hasta mostrar que tampoco ella es la opción pedagógica definitiva en el proceso de perfeccionar o de profundizar las potencias propias de una especie inacabada (KANT, 2003).

La vertiginosa adopción de la tecnología en el método lancasteriano tuvo consecuencias para la naciente profesión de la docencia. También habría que profundizar en ello: indagar por la relación entre los primeros maestros en las escuelas públicas y la tecnología y cómo los roles de los maestros fueron moldeados por las prácticas de su adopción; ello permitirá, en parte, mejores comprensiones sobre la adopción tecnológica en el presente de la educación, su impacto en las subjetividades de los maestros y, correlativamente, en el sistema educativo en general (MULLER, 2015). La aplicación de conocimientos del pasado en combinación con el conocimiento educativo y pedagógico actuales, más la promesa de las tecnologías digitales, puede propiciar mejores propuestas educativas para contar con docentes que todavía sienten poseer una profesión o, por el contrario, puedan tramitar de mejor manera la idea de que su función se ha transformado y quizás agotado por completo.

Además, se tendrían que profundizar algunos aspectos en términos comparativos, por ejemplo, la “ilusión tecnológica de la educación”: suponer que introducir tecnologías abarata los servicios educativos, genera ganancias y mejora la calidad (ORTAGUS, 2020). La propuesta de Lancaster, “innovación frugal”, que consistía en contar con un solo adulto para supervisar un gran número de niños, y en la sencillez del método y los materiales, eran atractiva para una sociedad que buscaba soluciones fáciles y baratas (SILVER & SILVER, 2013), pero hay evidencias de que realmente fue costosa, por las inversiones en su implementación y por los pobres resultados obtenidos en términos pedagógicos. Incluso los partidarios de Lancaster reconocían que estas soluciones tecnológicas no eran baratas (LARSSON, 2016).

Durante cierto tiempo el “voluntarismo paternalista” de organizaciones filantrópicas mantuvo la defensa del método (KATZ, 1987, p. 25), pero el entusiasmo fue disminuyendo con base en evidencias de sus limitaciones. Más aún, aunque en algunos casos las escuelas de Lancaster parecían funcionar, en Inglaterra rápidamente se hizo notorio que era un fracaso. El éxito parcial parecía deberse en muchos casos al esfuerzo de los maestros y no al diseño arquitectónico o al uso de instrumentos mecánicos (DICKSON, 1986, p. 85-88). En 1816,

en Nueva York, alguien observó que, a pesar de maestros serios e inversores generosos, el enfoque había “fracasado en general” (CAIN & LAATS, 2021). Se comenzaba a suponer que “la moda de Lancaster derrochó dinero en edificios llamativos y máquinas innecesarias” con pobres resultados efectivos.

Sin embargo, pese a los procesos que hicieron necesaria la superación del método, el oficio de maestro sufrió transformaciones fundamentales con base en la necesidad de nuevos desarrollos pedagógicos (CAIN & LAATS, 2021). También hoy la tecnología produce nuevas formas de ser maestros y de ser personas en la sociedad. Lo fundamental no es el ambiente virtual por sí mismo, sino los forzamientos que hace a la pedagogía, para renovar una vez más la profesión docente. Para concluir es oportuno seguir a Cain y Laants (2021) cuando argumenta que las nuevas tecnologías brindan asistencia, pero no soluciones. Ni la parafernalia del método lancasteriano, ni las innovaciones del siglo XXI resolvieron o resolverán los problemas educativos. Los apresuramientos siembran ilusiones, pero también frustraciones; la comparación debe permitirnos reconocer que la ponderación de los ambientes virtuales de aprendizaje asumida con la debida pausa, otorgándole el valor real en la enseñanza, puede ser un elemento duradero en la educación, un elemento cotidiano que permita, precisamente, que ya no se tenga que pensar en ella como algo externo que llega para salvar propuestas, sino como un elemento integral de lo educativo porque la técnica es constitutivamente humana (ECHEVERRI-ÁLVAREZ, 2006).

Es fácil verificar cómo, desde el método lancasteriano de enseñanza hasta la educación virtual de hoy, el mercado potencia y es potenciado por la educación. Por tanto, se puede cerrar con una conclusión que, para decirlo con un lugar común, no cierra discusiones sino abre alternativas de más investigación: el análisis histórico de la educación desde las lógicas del mercado muestra que no solo se ha forzado el arribo a una condición posmoderna sino que continúa su itinerario hacia una posible condición poshumana que se vehiculiza por vías del mercado tecnológico.

REFERENCIAS

- ALDRICH, Richard. **Joseph Lancaster and Improvements in Education**, University College London, 22 May. 1998. Disponible en: <https://www.bfss.org.uk/wp-content/uploads/joseph-lancaster-and-improvements-in-education.pdf>. Acceso en: 30 de jun. de 2022
- ALDRICH, Richard. **The British and Foreign School Society, Past and Present**. History of Education Researcher, May. 2013. Disponible en: <https://www.bfss.org.uk/wp-content/uploads/history-of-education-researcher.pdf>. Acceso en: 28 de jun. 2022.
- ALLEN, Ansgar. The Examined Life: On the Formation of Souls and Schooling, **American Educational Research Journal**, v. 50, n. 2., p. 216-250, 2013.
- BAEZA-RUZ, Andrés. Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile: del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832-1860 **Revista de Historia y Geografía**, n. 43, p. 19-60, 2020.
- BOSCO HERNÁNDEZ, Martha y BARRÓN SOTO, Héctor. **La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa**. México: SUAFyL; UNAM, 2008.
- CAIN, Victoria and LAATS, Adam. **A history of technological hype**. Febr. 22. 2021. Disponible en: <https://kappanonline.org/history-technological-hype-education-technology-cain-laats/>. Acceso jul. 25 2022.
- CARUSO, Marcelo. Cheap, suitable, promising: monitorial schooling and the challenge of mass education in early liberal Spain (1808-1823). **Bordón**, v. 65, n. 4, p. 33-45, 2013.
- CARUSO, Marcelo. **Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century**. New York: Peter Lang, 2015.
- CARUSO, Marcelo. The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821-1844), **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 6, p. 721-744, 2005.
- CAVANAH, Sean. **Amazon, Apple, Google, and Microsoft Battle for K-12 Market, and Loyalties of Educators. Edweek Market Brief**. May. 2017. consultado en: <https://marketbrief.edweek.org/special-report/amazon-apple-google-and-microsoft-battle-for-k-12-market-and-loyalties-of-educators/>. Acceso en: 15 abril de 2022
- CORMACK, Phil. **Reading pedagogy, evidence and education policy: Learning from history?, Australian Educational Researcher**, v. 38, n. 2, p. 133-148, 2011. Diposponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13384-011-0020-1.pdf>. Consultado en: 2 de julio de 202
- CORTS, María y CALDERÓN, María. El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América Colonial Española. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. XIVXV, 96, p. 279-300, 1995.
- CURTIS, Bruce. Priority, politics and pedagogical science, **Paedagogica Historica**, v. 52, n. 6, p. 674-688, 2016.
- DELORS, Jaques. Los cuatro pilares de la educación. En: **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana; Unesco, 1996. p. 91-103.
- DEMIRAY, Ugur y SEVER, Serdar (editors). **Marketing Online Education Programs: Frameworks for Promotion and Communication**. USA: IGI Global, 2011.
- DICKSON, Mora. **Maestro extraordinario: Joseph Lancaster 1778-1838**. Londres, Reino Unido: Book Guild Limited, 1986

- DÍEZ-GUTIÉRREZ Enrique. Gestión neotecnológica de la educación en tiempos de pandemia covid-19 **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, n.38813, 2021.
- DOCKTERMAN, David. **Insights from 200+ years of personalized learning**. NPJ science of learning, 3, 15. 2018. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/s41539-018-0033-x.pdf>. Consultado 13 de julio de 2022.
- ECHEVERRÍA, Javier. Quince propuestas para una política educativa en el tercer entorno. **Tabanque: Revista pedagógica**, n. 14, p. 43-46. 2000.
- ECHEVERRI-ALVAREZ, Juan. Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal: Colombia, 1821-1946. Medellín: UPB, 2015.
- ECHEVERRI-ALVAREZ, Juan. Formato escuela vs maestro investigador. **Revista Palobra, palabra que obra**, v. 16, n. 16, p. 192–210, 2016. Disponible em: <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/1436>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- ECHEVERRI-ALVAREZ, Juan. Historicidad de la tríada tecnología, comunicación, educación. **Revista Q**, v. 1, n. 1, 20, 2006. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co> consultado en: 10 de julio de 2022
- ESPIGADO-TOCINO, Gloria. *La Constitución de Cádiz*. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Universidad de Cádiz, 9-11 de julio de 2013.
- ESPIGADO-TOCINO, Gloria (dir.). Juan Fernández (ed.), María Sánchez (ed.), Juan Sánchez (ed.), Carmen Vázquez Domínguez (ed. lit.). **La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal**. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Universidad de Cádiz, 9-11 de julio de 2013
- FARNÓS, Juan. **¿Cómo sería un aula si no estuviéramos limitados por la proximidad física, las instalaciones existentes y la simple necesidad humana de sentarse?** 2022. Disponible em: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2022/04/> Consultado 1 de agosto de 2022
- FERRY, Luc. **La Revolución Transhumanista. Cómo la tecnología y la uberización del mundo van a transformar nuestras vidas**. Alianza Editorial. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la Biopolítica**. México: Fondo de Cultura Económica. 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI. 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. México: Fondo de Cultura Económica. 2006.
- GARCÍA-DOMÍNGUEZ. Luis Del liberalismo a la calidad educativa. **Economía y Sociedad**, v. 19, n. 46, p. 34-55, 2014
- GRANDA PAZ, Oswaldo. Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México. **Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 19, n. 29, 2017.
- GROOMS, Jeffrey. **A Gentleman's Burden: Difference and the Development of British Education at Home and in the Empire During the Nineteenth and Early-Twentieth Centuries**. 2016. Disponible en: <https://bfss.org.uk/about-us/history-of-the-bfss/>
- HAGSTEDT, Lars. **Intente obtener orientación práctica en Växel-Undervisning**. Un ayudante para el establecimiento de Escuelas y la implementación del Método. Göteborg: Sam. Norberg, 1821.

- HOGAN, David. The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System Author(s). **History of Education Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 381-417, 1989.
- HOWLETT, Caitlin. Teacher Education and Posthumanism. **Issues in Teacher Education**, v. 27, n. 1, 2018.
- ITZKIN, Elissa. Bentham's Chrestomathia: Utilitarian Legacy to English Education. **JHI**, v. 39. p. 303-16, 1978.
- KADIR, Alpaslan Demir, GÖZDE, Dövena y BÜLENT, Sezenb. Industry 5.0 and human-robot co-working. **Procedia Computer Science**, v. 158, p. 688-695, 2019.
- KANT, Immanuel. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 2003.
- KATZ, Michael. **Reconstructing American Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- KOMATSU, Kayoko. **Jeremy Bentham and the Monitorial System. The European Conference on Educational Research**. University College of Dublin. Sep. 2005. Disponible en: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/16/contribution/27874/> consultado en: 19 de julio de 2022
- KRAUSE, Steven. Among the Greatest Benefactors of Mankind: What the Success of Chalkboards Tells Us about the Future of Computers in the Classroom. **Spring**, v. 33, n. 2, p. 6-16. 2000
- LANCASTER, Joseph. **The Lancasterian System of Education, with Improvements**. Baltimore, 1821. Disponible en: [Chttps://books.google.com.co/books?id=tFXR5SILBXoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=tFXR5SILBXoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Consultado en dos de julio de 2022
- LANCASTER, JOSEPH. **Improvements in Education As It Relates to the Industrious Classes of the Community**, 3d ed. (London, 1805), in Joseph Lancaster, ed. Kaestle, 62-63.
- LANDAHL, Joakim. Learning to listen and look: the shift from the monitorial system of education to teacherled lessons. **The Senses And Society**, V. 14, N. 2, p. 194-206, 1919.
- LANDAHL, Joakim. The eye of power (lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom, **History of Education**, V. 42. N. 6, p. 803-821, 2013
- LARSEN, Marianne A. **The Possibilities and Potential of Transnational History: A Response to Kazamias Call for Historical Research**, European Education, v.50: N.2, p. 101-115, 2018
- LARSSON, Esbjörn. Cheap, efficient, and easy to implement? Economic aspects of monitorial education in Swedish elementary schools during the 1820s. **History of Education**. V. 45. N. 1, p. 18-37, 2016.
- LEROI-GOURHAN, André. La ilusión tecnológica. Traducción Luis Alfonso Palau. Mimeógrafo. Publicado originalmente en: Cahiers du CCIF. La Technique et L'home, Recherches et débats. p. 31-42. 1969.
- LOWE, Roy. **Schooling and Social Change Since 1760. Creating Inequalities through Education**. Taylor & Francis, 2021.
- LYOTARD, Jean F. **La condición postmoderna**. Madrid: Ediciones Cátedra S.A, 1998.
- MACHINES for Education:Lancastrian machines; Hamiltonian machines; monitors, maps and emblems Brown University, 2009. Disponible en: <https://victorianweb.org/authors/carlyle/signs/lancastrian.html> consultado en: 24 de julio de 2022

- MESQUITA, Leopoldo. The Lancasterian monitorial system as an education industry with a logic of capitalist valorisation, **Paedagogica Histórica**. v.48, n. 5, p. 661-675, 2012
- MULLER, Jennifer. **Engines of educational power—the lancasterian monitorial system and the development of the teacher’s roles in the classroom: 1805-1838**. Tesis (Doctor of Education). Rutgers-The State University of New Jersey. New Jersey, 2015.
- OLSON, Paul. The Kingdom of Science: **Literary Utopianism and British Education, 1612–1870**. **Lincoln**: Nebraska: University of Nebraska, 2002.
- ORTAGUS, Justin. What We Know About The Cost And Quality Of Online Education. Florida. 2020. Disponible en <https://thirdway.imgix.net/pdfs/override/What-We-Know-About-the-Cost-and-Quality-of-Online-Education-web.pdf>. Consultado en 1 de agosto de 2022
- RESSLER, Patrick. Marketing pedagogy: Nonprofit marketing and the diffusion of monitorial teaching in the nineteenth century. **Paedagogica Historica**, v. 49, n. 3, p. 297–313, 2013
- SAETTLER, Paul. **The evolution of american educational technology**. Information Age Publishing. 2004.
- SALMON, David. “Retrospect,” **The Educational Record with the Proceedings of the British and Foreign School Society**, Febr. v. 17, No. 28. 1908
- SÁNCHEZ-CABALLERO, Daniel. **20 años de mercantilización de las aulas: cómo pasamos de pensar en educar a pensar en ganar dinero**. El Diario. Febrero, 2020, disponible em: <https://cutt.ly/FpXZ6lu> 30 de julio de 2022
- SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution**. Ginebra: World Economic Forum, 2016.
- SEDRA, Paul. Exposure to the eyes of God: monitorial schools and Evangelicals in early nineteenth-century England. **Paedagogica Historica**, v. 47, n. 3, p. 263–281, 2011
- SILVER, Pamela and SILVER, Harold. **The Education of the Poor: The History of a National School 1824-1974**. Boston: Routledge. 2013.
- SINGER, Alan. What If Our Schools Are Working? Base, Superstructure, and Hegemony in Education. In: Silver, M. (eds) **Confronting Capitalism in the 21st Century**. Palgrave Macmillan. p. 269-280. 2020.
- SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Sobre antropotécnica. Valencia. Pre-textos, 2012.
- SOODTOETONG, Nantinee y RATTANASIRIWONGWUT, Montean. Educational Transformation with Virtual Classroom: Integrated between TTF and Social Motivation. **EM Journal**, v. 11, n. 1, p. 439-445, 2022.
- SPRING, Joel. **The American School: 1642-1990**. White Plains, NY: Longman. 1990.
- STEVENSON, William R. III. **MOOCs and Joseph Lancaster: Lessons from a Two-Hundred Year Precedent in Mass Learning on a Global Scale**. Educational Studies in Japan: International Yearbook N. 9, March, p. 69–79. 2015.
- STELLEFSON, Michael; EDDY, James; CHANEY, Beth, & CHANEY, Don. The marketing of distance education. **International Electronic Journal of Health Education**, Vol. 11, pp 85-96. 2008
- SUBIRATS, Eduardo. **La ilustración insuficiente**. Madrid, Taurus. 1981.

SYARIFF, Dayang, MUSA, Khalip & YUSOF, Hamidah. **Innovation in Education. Journal of Educational Research and Indigenous Studies** V. 2 N. 1, sept. 2020. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/352569560> consultado en. 23 de julio de 2022.

TIMCHENKO, Victor & TRAPITSIN, Sergey & APEVALOVA, Zoya. Educational Technology Market Analysis. Rusia. Sept. 2020. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9322982>. consultado en: 1 de agosto de 2022.

TSCHURENEV, Jana. Diffusing useful knowledge: the monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789–1840. **Paedagogica Historica**. Vol. 44, No. 3, June 2008.

VÁZQUEZ-GARCÍA, Francisco. **Cómo hacer cosas con Foucault**. Instrucciones de uso, Madrid, Dado Ediciones. 2021

WARDLE, David. F. **English Popular Education, 1780–1975**. Cambridge: Cambridge University. 1977.

JUAN CARLOS ECHEVERRI-ALVAREZ es Historiador. Magister en historia; doctor en Educación. Director del Doctorado en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Director del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), escalafonado A1 en Colciencias.

E-mail: juan.echeverri@upb.edu.co