

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Orden social, moral e instrucción pública. Los conceptos de educación e instrucción en el Perú, 1820-1870

Alex Loayza Pérez¹

1) Universidad San Ignacio de Loyola (Perú)

Date of publication: June 23th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Loayza, A. (2019) Orden social, moral e instrucción pública. Los conceptos de educación e instrucción en el Perú, 1820-1870. *Social and Education History*, 8(2), 118-140. doi: 10.17583/hse.2019.3832

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2019.3832>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

Social Order, Moral and Public Schooling. Education and Schooling concepts in Perú, 1820-1870

Alex Loayza Pérez
Universidad San Ignacio de Loyola

Abstract

This text analyses the political dimension of education and schooling concepts in Peru between 1820 and 1870. Despite the similarity of their meaning, the moral education is more important in the education concept, meanwhile the knowledge learning is more important in the schooling concept. These differences contemplated different political views on which was the most relevant to apply in the population in order to achieve the social progress and the political stability. For a sector of the political elite, the schooling was not relevant for the popular sectors because it could be a factor of political and social instability, so the best for them was the moral education in order to keep the social hierarchies. On the other hand, for another political sector, the schooling was considered essential to promote social mobility, improve the labor force and the mothering factor, although for the case of indigenous people, the education provided by work, railways and the free market was also considered necessary.

Keywords: history of education, political concepts, public schooling, social order, moral education

Orden Social, Moral e Instrucción Pública. Los Conceptos de Educación e Instrucción en el Perú, 1820-1870

Alex Loayza Pérez

Universidad San Ignacio de Loyola

Resumen

Este texto analiza la dimensión política de los conceptos de educación e instrucción en el Perú entre las décadas de 1820 y 1870. Pese a la similitud de su significado, en el concepto de educación tiene mayor importancia la formación moral, mientras en el de instrucción el aprendizaje de conocimientos. Estas diferencias plantearon distintas visiones políticas sobre cuál era el más pertinente de aplicar en la población para conseguir el progreso social y la estabilidad política. Para un sector de la élite política, la instrucción no era pertinente para los sectores populares porque podía ser un factor de inestabilidad política y social, por ello lo mejor para ellos era la educación moral y así mantener las jerarquías sociales. Para otro sector político, en cambio, se consideró fundamental la instrucción para fomentar la movilidad social, mejorar la fuerza laboral y la función materna, aunque para el caso de la población indígena se consideró necesario también la educación que proporcionaba el trabajo, el ferrocarril y el libre mercado.

Palabras clave: historia de la educación, conceptos políticos, instrucción pública, orden social, educación moral



El sistema de gobierno representativo y republicano adoptado por los países latinoamericanos tras su independencia de la monarquía hispana, constituyó un nuevo orden político basado en la soberanía del pueblo, que, conformado por ciudadanos racionales y virtuosos, elegían a sus representantes políticos y participaban en el espacio público para dar forma a la opinión pública. La ciudadanía debía tener ciertos conocimientos para conocer los asuntos de gobierno, informarse, opinar y defender sus derechos. Saber leer y escribir era fundamental en el nuevo sistema de gobierno. Ello, evidentemente, era un proyecto más que una realidad. La mayoría de la población en Latinoamérica hacía la década de 1820 era analfabeta e incluso en las principales ciudades su número llegaba a representar más de la mitad de la población (Newland, 1991, p. 357). Alfabetizar a la población se convirtió en uno de los principales objetivos de los gobiernos latinoamericanos, con ello, se pensaba, se lograría estabilidad política y social y el ansiado progreso. Este era un reto que imponía la constitución de un Estado que asumiera de forma directa un nuevo ámbito de injerencia: la enseñanza del individuo. Así, además de superar limitaciones materiales y conflictos políticos, el Estado debía diseñar planes e implementar instituciones de enseñanza que ponían en debate su rol político y social de convertir a los antiguos súbditos en ciudadanos.

En este contexto político, los conceptos de educación e instrucción adquieren importancia para comprender esta nueva tarea del Estado. Ambos conceptos tienen un significado distinto, pese a sus similitudes. El primero es más amplio y abarca el aprendizaje y la formación general de los individuos en sociedad, mientras el segundo se aplica a un conocimiento más especializado, el intelectual. Políticamente, esta diferencia no es menor, porque históricamente delimita ámbitos sobre a quién compete el rol educador y de instrucción (a la familia, la sociedad, a la Iglesia, al Estado), así como a quiénes está dirigido (al pueblo, la élite, los indígenas, las mujeres) y qué deben aprender dentro y fuera de las instituciones escolares (normas de conducta moral, religiosa, cívica, conocimientos prácticos, intelectuales, etc.). Diferentes análisis de las ideas o el discurso político han llamado la atención de cómo las diferencias sociales marcaron los alcances de la política educativa, pero no han prestado atención a la distinción conceptual entre educación e instrucción, usándolas, a veces, indistintamente (Newland, 1991, p. 337-339; Loayza y Recio, 2006; Espinoza Ruiz, 2013).

Considero importante este análisis porque permite identificar la dimensión conceptual de la política educativa, de sus fundamentos políticos y sociales en cuanto al propósito de la enseñanza y del rol del Estado, lo cual no siempre es evidente en el análisis de la legislación o el discurso pedagógico. Al respecto, desde la perspectiva de la historia conceptual en el lenguaje educativo (Roldán Vera, 2014b, p. 12-14), este artículo propone, a partir del caso peruano, que en el periodo que va entre 1820 y 1870 los conceptos de instrucción y educación se politizan al relacionarse con el ejercicio de la ciudadanía, lo cual generó diferentes interpretaciones sobre su necesidad en los sectores populares y las mujeres para conseguir el progreso y mantener el orden social de forma simultánea. La moral fue en ese sentido un aspecto transversal que definió los alcances y límites de la educación e instrucción en cuanto a la movilidad social o el mantenimiento de las jerarquías sociales.

La Politización de los Conceptos de Educación e Instrucción, 1820-1850

En los diccionarios españoles del siglo XVIII, instrucción tuvo básicamente dos acepciones: la acción de poseer conocimiento y la de enseñar y transmitir conocimiento. Educación, tuvo un significado más amplio: transmitir conocimientos y normas de conducta a niños y jóvenes, “enseñar” y “criar”, respectivamente. Criar, se asociaba al cuidado y la formación moral de los niños en el ámbito doméstico. En cuanto enseñanza, educación estaba en relación a la trasmisión de conocimientos en instituciones escolares. Instrucción, en cambio, se entendía como la adquisición de conocimientos mediante la “comunicación casual”, como el trato con otros individuos o la prensa. Cuando ambos términos se asocian con el concepto “público”, también es notoria su diferencia. “Instrucción pública” es el estado o grado de instrucción de una determinada sociedad, en cambio, “educación pública” se refiere a la enseñanza en establecimientos escolares (Roldán Vera, 2014a. p. 71-75; Roldán Vera, 2015, p. 3-4). En el periódico limeño Mercurio Peruano (1790-1795), “educación” se vinculó más al tema de la crianza de los hijos de la élite criolla: el temor de que los jóvenes tuteen a sus padres por la influencia de la “democracia”, la pernicioso influencia de las amas de leche afrodescendientes y la necesidad de que las mujeres criollas de la élite asuman de forma directa su rol de madre (Rossi y

Rubí, 1791, p. 36-38; Rossi y Rubí, 1791, p. 59-62). Los conceptos de educación e instrucción por entonces no se relacionan con la movilidad social, sino con el fortalecimiento de las jerarquías sociales, más aún en un contexto político marcado por las noticias de la Revolución francesa. En el Perú, el sentido “público” de ambos conceptos se dio con la promulgación de la Constitución de Cádiz (1812), aunque en la prensa limeña de la época, los términos más usados fueron educación e “ilustración”, este último entendido como la posesión de conocimientos lúcidos (Morán y Aguirre, 2015, p. 123-145). La mencionada constitución estableció un nuevo orden político donde instrucción y educación se vincularon con nuevos derechos civiles y políticos como los de opinar y votar, dado que para ejercerlos correctamente se debía saber leer y escribir. De hecho, en su título IX, “De la instrucción pública”, se incluye el artículo que establece la libertad de opinión (Constitución de Cádiz, 1812, p. 99-100).

Establecida la república, las élites peruanas, obviando la experiencia gaditana, sostuvieron un discurso histórico que contrapuso la educación “pública” del régimen republicano con la colonial: la primera fomentaba la “libertad” para el desarrollo del ciudadano y, la segunda, mantenía costumbres perniciosas, propias de “súbditos”, dado que la política española buscó mantener al pueblo en la “absoluta ignorancia” de sus derechos y deberes. Se afirmaba que este tipo de educación colonial persistía como una “herencia” llevando a que la élite y el pueblo no desarrollaran su “libertad” (Educación, 1830). Por ejemplo, en el espacio público era preponderante el estilo del silogismo, una técnica que busca ganar discusiones mediante argumentos enrevesados o que apelaba a los sentimientos primarios y no la razón. Los indígenas, de otra parte, víctimas de la “opresión” habían quedado degradados socialmente por lo que era necesario “civilizarlos” (Loayza y Recio, 2006, p. 366-367). Por ello, las reformas políticas se dirigieron a diseñar un sistema institucional que respondiera a los valores y objetivos del nuevo régimen republicano, donde alfabetizar y fomentar conocimientos prácticos se convirtió en prioritario. A la capacidad de leer y escribir, por lo demás, se le atribuyó el poder de lograr grandes transformaciones sociales y políticas; es decir, las bases de lo que Brian Street denomina el modelo autónomo de literacidad (Street, 2004). Esta idea se vio impulsada por la popularidad del método lancasteriano que, como producto típico del capitalismo inglés, garantizaba la producción de

alfabetos e individuos disciplinados en serie y a bajo costo. Estas características afianzaron la confianza en las posibilidades transformadoras de la alfabetización en los sectores populares (Loayza y Recio, 2006, p. 368-369).

En las primeras décadas del Perú independiente, ampliando el legado de la constitución gaditana, el Estado asumió la dirección de la instrucción pública, entendida como los establecimientos de enseñanza abiertos al público pagados por el Estado o privados. En las constituciones políticas peruanas de mayor vigencia (1828, 1834 y 1839) se estableció como atribución de las autoridades del Estado el de promover, formar planes para los establecimientos de “educación e instrucción pública”, aunque la falta de recursos económicos y las guerras civiles impidieron establecer una legislación nacional. En las leyes y en la prensa, “instrucción pública” tuvo las dos acepciones ya mencionadas (estado de instrucción de la sociedad y establecimientos de enseñanza públicos), pero en la relativa a transmitir conocimientos se prefirió el uso del término “enseñanza”. Con todo, “educación” fue de un uso más generalizado y, al igual que “educación pública”, se asociaba a la enseñanza en escuelas o colegios. A pesar de las similitudes, entre ambos conceptos hay una diferencia social. En la prensa y en la legislación, instrucción se refiere generalmente a la enseñanza de los sectores populares, mientras educación a la enseñanza de los sectores medios y altos de la sociedad (Editorial, 1827; Rivero, 1827; Educación, 1828; Educación, 1830a; Educación, 1830b; Editorial, 1831; Educación, 1832). Ello es más claro cuando instrucción se vincula con el concepto de libertad.

En la prensa se afirmaba que, si bien la independencia del “yugo” español había liberado al pueblo, la libertad conseguida era peligrosa en tanto “es un derecho que no puede manejarse por impulso ni rutina: estriva [sic] en la razón, y es forzoso que esta reciba algún cultivo, para que aquella no dejenere [sic] y se corrompa” (Educación, 1830; Editorial, 1831). Pero aquí es importante el hecho de que “La educación de las facultades intelectuales” —instrucción— no era importante por el hecho de adquirir conocimientos, más bien en las “clases pobres”, el objetivo de saber leer era “exitar [sic] en ellos un estímulo [...] que los saque de una vida enteramente animal” (Editorial, 1827). Es notorio que lo racional estaba conectado con el comportamiento moral, así, los crímenes y “vicios” de las “clases indigentes” era atribuida a su “ignorancia” (Editorial, 1827). Para los

sectores medios y altos de la sociedad estas afirmaciones fueron poco comunes. Ello se puede relacionar con las ideas que plantea Whipple (2013), respecto de que las elites criollas se consideraron moralmente superiores y que en temas de orden social era necesario disciplinar y transformar a los sectores populares más no a ellos. Más bien, si en las élites habían “vicios” se debía a su relación cercana con los sectores populares, como señala la trama de la obra teatral *Los frutos de la educación* (1829) de Felipe Pardo y Aliaga.

A pesar de estos discursos, el objetivo alfabetizador de la enseñanza no fue, en la práctica, urgente. Si bien dentro de los requisitos para ejercer el derecho al voto estaba el de ser alfabeto, este no era un requisito excluyente. Así, por ejemplo, si el individuo había hecho servicio militar, o tenía una propiedad podía votar, como fue el caso de la población indígena, en tanto poseedora de tierras en su comunidad (Chiaramonti, 2005; Aljovín de Losada, 2005). La ciudadanía, en cuanto el derecho a votar, no se definía sólo por ser alfabeto. Ello se entiende dado que el Estado peruano carecía de recursos para sostener institucionalmente una política de instrucción pública. No se pudo implementar escuelas en todo el país y apenas se financió algunas instituciones de enseñanza para los sectores medios y altos en las ciudades. Como medio de movilidad social, por lo demás, fue más importante y rápido en un contexto de guerras civiles, acceder a la milicia (Loayza y Recio, 2006, p. 364-377; Espinoza Ruiz, 2013, p. 48-59).

Política, Orden Social y Moral en los Conceptos de Educación e Instrucción, 1850-1870

A mediados del siglo XIX, gracias a una coyuntura económica favorable, el Estado peruano consiguió cierta estabilidad y autonomía fiscal que le permitió modernizar su estructura administrativa e implementar una serie de proyectos económicos y sociales. En el caso de la instrucción pública, ello fue evidente: entre 1849 y 1878, las escuelas en el Perú pasaron de 293 a 2,307; los colegios entre 1853 y 1878, de 28 (22 para hombres y 6 para mujeres) a 51 (33 para hombres y 18 para mujeres) (Loayza y Recio, 2006, p. 382). En este contexto, se promulgan los primeros reglamentos de “instrucción pública” (1850 y 1855) que dieron un ordenamiento general a la enseñanza impartida en establecimientos costeados por el Estado y por

“empresas” privadas. Los primeros, denominados como de “enseñanza pública” o “nacionales”, y los segundos como privados o particulares. Veamos con atención el reglamento de 1855, vigente hasta 1876. Este, por primera vez en el Perú, jerarquizó y graduó la enseñanza en tres niveles identificables: instrucción popular (escuelas de infancia, primeras letras, normales y de artes y oficios), media (colegios) y especial (universidades e institutos). Sin embargo, no hubo mención a la instrucción de la mujer, aunque existían instituciones para tal fin. De otra parte, la organización nacional de la instrucción pública tendió a una descentralización moderada, donde la administración y los gastos fueron compartidos entre las autoridades del Estado y las élites locales a través de las municipalidades, garantizándose sólo la instrucción primaria gratuita de los “pueblos” (Regal, 1969, p. 84-94). El rol del Estado en la instrucción pública fue el de establecer los lineamientos generales de su organización institucional y académica según el interés público. Ello no significaba que el establecimiento de escuelas y colegios era de exclusividad del Estado. Como ya se indicó, los establecimientos privados estaban permitidos, pero bajo la inspección de funcionarios del Estado, e incluso se les destinaban fondos por medio de becas. De hecho, gracias a la estabilidad económica y el crecimiento del Estado, que permitía nuevas opciones laborales a individuos con determinadas capacidades letradas, los establecimientos privados para hombres y mujeres se expandieron en las ciudades. Incluso algunas de las asociaciones civiles que surgieron en esta coyuntura, fomentaron y administraron escuelas de instrucción primaria o técnica dirigidas a tanto a los sectores populares como a los sectores medios (Forment, 2012, p. 170-172; Loayza y Recio, 2006, p. 378-379). En suma, en la segunda mitad del siglo XIX en el Perú hay una fuerte demanda por la instrucción pública, lo cual va de la mano con una mayor reflexión política sobre sus alcances y límites.

En este contexto, a diferencia del periodo anterior, en el discurso público hay una distinción más clara entre los conceptos de educación e instrucción. En el reglamento de instrucción de 1855, sección quinta titulada “sistemas de educación” se señala que la educación debía ser moral, intelectual, estética y física, prohibiendo los castigos físicos. Cuando se refiere a instrucción se señalan los grados, métodos de enseñanza y que esta debía ser “objetiva” (Regal, 1969, p. 92-93). Acorde con ello, en las Lecciones de

pedagogía (1859) del director de la Escuela Central del Perú, Miguel Estorch, se afirma que el objetivo de la educación era el “cultivo” de las diferentes facultades (físicas, morales e intelectuales) que Dios le dio al hombre y la instrucción, en cambio, se dirige al desarrollo de conocimientos y el saber. Para Estorch un buen “sistema de educación” se basaba en el “principio moral” y los “sentimientos religiosos” sin descuidar a la “Patria” y a la familia. Educación e instrucción, además, tienen diferentes medios para lograr sus objetivos. Para formar hábitos, la educación usa ejemplos, ejercicios, consejos y premios y castigos. La instrucción, por su parte, para desarrollar el juicio y la razón imparte lecciones, ejercicios intelectuales y explicaciones (Estorch, 1859, p. 4-5).

En su Curso de pedagogía (1877), Manuel de Osma afirmaba que “La educación pone al hombre en aptitud de llenar el alto *fin de su creación* y ser feliz. La instrucción le procura los *medios de vivir* en sociedad” (Osma, 2013 [1877], p. 333, cursiva mía). En la educación, asevera de Osma, la que depende de la naturaleza (educación espontánea) se complementa con la “educación racional” que se dirige al desarrollo, conservación y perfeccionamiento del cuerpo (educación física) y a robustecer las “facultades” del “alma” (educación psicológica, dividida en estética, intelectual y moral). La instrucción se incluía dentro de la educación racional dirigida a la “inteligencia” impartiendo conocimientos para subsistir y ejercer alguna profesión. Esta definición va junto con su descripción institucional: división en grados de instrucción (primaria, media y superior) y los requerimientos materiales y pedagógicos para conseguir sus fines (local, materiales, distribución del tiempo, disciplina, premios y castigos, métodos y sistemas de enseñanza) (Osma, 2013 [1877], p. 333-335). Instrucción, hace referencia a la enseñanza en instituciones escolares vinculándolo con el ámbito laboral, mientras educación, en tanto “sistema”, adquiere un significado más general en la formación de los individuos.

En Estorch y de Osma, educación e instrucción apuntaban a diferentes ámbitos en el desarrollo del hombre, pero ambas eran igual de necesarias. Estas definiciones técnicas no hacían alusión a criterios políticos y sociales, pero en la práctica institucional y en el discurso era evidente esos criterios. Ello es claro cuando se compara las diferentes definiciones que proporcionan cierto sector de las élites conservadoras y liberales sobre los conceptos de educación e instrucción.

Empecemos por el grupo conservador y católico, cuya presencia en la enseñanza privada y en la pública había alcanzado notoriedad desde la década de 1860 cuando varias órdenes religiosas extranjeras, como los jesuitas y las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, llegaron al Perú con el objetivo dirigir colegios privados y las Escuelas Normales; hechos que mostraban que en el Perú, a diferencia de Colombia o México, la relación entre Estado e Iglesia no fue particularmente conflictiva (Loayza y Recio, 2006, p. 386-388). En su Discurso sobre la educación de la juventud (1859), el militar y político Juan Mariano Goyeneche y Gamio (1834-1924), hizo distinciones entre la educación doméstica, privada, pública y la “elegante y superior”, diferencias, que cumplían el fin general ordenado por la “Providencia” para la existencia de la sociedad. La primera era impartida en la familia al niño hasta los 12 años, las demás se dedicarían al “cultivo de las ciencias y artes”. Goyeneche le prestaba especial atención a la educación doméstica porque su objetivo era “crear individuos u hombres de orden y sociedad natural o de familia” bajo los lineamientos de una “educación cristiana”, tan necesaria, agregaba, en tanto la Iglesia perdía influencia social. En esta educación el rol de la madre era muy importante, aunque Goyeneche no le dedica mayor reflexión. De otra parte, aunque no lo dice de forma expresa, la educación doméstica debía controlar las pasiones de los niños de forma autoritaria, en contra de las ideas pedagógicas del “fanatismo político revolucionario” que afirmaban que las pasiones de los niños no podían tratarse de esa forma sin dañar su “carácter y naturaleza” (Goyeneche, 2013 [1859], p. 67-70). Esta era una crítica directa al pensamiento educativo ilustrado que consideraba la mente de los niños como una tabula rasa donde se debía inculcar valores y conocimientos positivos (Espinoza Ruiz, 2013, p. 49).

En Goyeneche, la enseñanza de los sectores populares debía dirigirse a controlar sus pasiones y fomentar la obediencia mediante valores morales cristianos alejados de los valores políticos liberales. En tal sentido, la “educación popular” debía seguir los preceptos del Evangelio para hacer al pueblo “bueno y sencillo, resignado y compasivo, fiel y leal en la obediencia y cumplimiento de los deberes de la vida civil y de la doméstica”. Esta era una “educación cristiana” que se dirigía al “corazón más bien que su espíritu”, y por ello no podría ser patrimonio de la “filantropía”. Este tipo de “educación” no buscaba la movilidad social, porque tenía el objetivo político

de enseñar el “amor y el sacrificio por la Patria” y no seguir “quimeras y utopías ridículas e irrealizables”. En ese sentido, la educación del pueblo debía acomodarse al “estado” del hombre, a sus diferentes aptitudes, y no establecer planes de “enseñanza pública” uniformes, una “conjuración” contra los buenos estudios. Para Goyeneche, sólo la “educación cristiana y patriótica” era prioritaria para el pueblo porque otro tipo de enseñanza serviría para “abrirle caminos que le condujeses a los vicios, y por consiguiente a los crímenes”. Su propuesta iba en el sentido de dejar a la Iglesia a cargo de la educación del pueblo, lo cual además ahorraría recursos al Estado (Goyeneche, 2013 [1859], p. 72-76).

Goyeneche estaba en la línea de las críticas conservadoras que se hicieron a la “educación popular”: los hijos de labradores y obreros al recibir “instrucción” no seguirían la “condición” de sus padres, proporcionarles conocimientos que no usarían les haría infelices, y, por último, se les daría mayor habilidad a los criminales. Aquí, el problema era el de la movilidad social, la posibilidad de que los individuos de los sectores populares salieran de su “estado”. En posiciones menos conservadoras, se proponía limitar las materias de enseñanza en las escuelas públicas a las de lectura, escritura y aritmética porque se creía que proporcionar más conocimientos sólo fomentaría en los “pueblos nacientes” revueltas de personas que buscarían salir de su “estado”. Por ello, la lectura del Evangelio tampoco podía dejarse sin la supervisión paterna y de la Iglesia. Es notorio que el optimismo sobre los efectos sociales de la alfabetización del periodo anterior perdió fuerza. De hecho, en 1855 el método lancasteriano dejó de ser obligatorio. El conocimiento podría ser peligroso porque fomentaba la “ambición”, base de las intrigas políticas. Así, los problemas políticos se debían a un problema “moral” y no tenía otras explicaciones sociales o económicas. La lectura y escritura, por ello, eran consideradas necesidades sociales y necesarias para el “alma”; para evitar “inclinaciones melancólicas e impías” y fortalecer las relaciones familiares y fraternales. En tal sentido, debían establecerse lecturas que fomenten valores morales como anécdotas y fábulas a los niños, después textos con mensajes ciudadanos: historias de vida o las máximas de algún personaje ejemplar, también historia y, por supuesto, la Constitución política (García Calderón, 2013 [1859], p. 86; Zegers, 2013 [1861], p. 124-125). Esta moral cívica se superpone al patriotismo y la historia nacional. Por ello, se entiende que por entonces las definiciones de patria o nación en

muchos textos escolares de la época son imprecisas y la historia peruana se presenta como *magistra vitae*, aunque en textos dirigidos a la instrucción media y superior si existe un concepto de historia entendida como un proceso lineal (Espinoza Ruiz, 2007, p. 146-147; Espinoza Ruiz, 2013, p. 65-67). Veamos ahora de forma más detenida al grupo liberal.

Francisco García Calderón (1804-1905), jurista y político liberal, definía “educación nacional” como la que se debía otorgar a todos los individuos de la nación, y era sinónimo de “educación popular”, la cual tenía por objetivo esparcir el conocimiento y crear igualdad intelectual. Así, por una parte, considerando al individuo como hombre, debía proporcionársele reglas de moral e “instrucción útil” para la “vida civil”; y, de otra parte, como ciudadano, debía conocer sus derechos y deberes para con la patria. El rol del Estado en la enseñanza era considerado importante, en cuanto a su diseño y vigilancia, por su “interés público”, mientras los demás ámbitos podían quedar en manos de las familias. A diferencia de Goyeneche, García Calderón considera la “educación popular” como un medio que permitía la movilidad social, aunque le daba mayor énfasis al hecho de que al obrero, labrador o fabricante ésta le permitiría profundizar conocimientos en sus oficios, lo cual redundaría en el desarrollo social (García Calderón, 2013 [1859], p. 84-85). De otra parte, el político liberal Mariano Amézaga (1834-1894), en una serie de artículos periodísticos titulados Problemas de la educación peruana (1869-1870), teniendo como referente Europa y Estados Unidos, planteaba que la “educación popular” debía organizarse por parte de las municipalidades y fomentar las “escuelas de barrio” como en Estados Unidos. Esta debía consistir en el aprendizaje de los rudimentos de la “instrucción primaria” y la educación física. A diferencia de Goyeneche, Amézaga afirmaba que la “educación” de los niños no debía reducirse al ámbito doméstico, se les debía instruir “recreándole” en “Salas de Asilo”, las cuales además cumplirían una función de guardería, permitiendo a la “clase obrera” más libertad para el trabajo. En Amézaga es importante el impacto de la instrucción en el ámbito económico, dado que proporcionaba mejores recursos humanos aptos para las necesidades del comercio y la industria. Ello, además de romper las “vallas” entre las distintas clases permitiría al Estado su “estabilidad y progreso interior” y su fortaleza exterior (Amézaga, 2013 [1869-1870], p.146, 156-157).

En el ámbito de los funcionarios públicos, de forma similar al periodo anterior, el objetivo de la instrucción era político, el de formar ciudadanos, pero sobre todo mantener el orden político y social, así “La escuela primaria acabará para siempre con la revolución” (*Memoria*, 1876, p. 42). A diferencia de Goyeneche, la sola educación moral no bastaba para el pueblo, era necesario cierto nivel de conocimientos para el “progreso” y el uso de la “libertad”:

La instrucción es la fórmula del bien y del progreso, la garantía del derecho y la esperanza de la libertad. Por eso son siempre más libres, más prósperos y más felices los pueblos donde más difundida se encuentra la enseñanza, principalmente la primaria que es el bautismo que inicia al hombre en los misterios del saber (*Memoria*, 1870, p. 44).

La instrucción entendida como “conocimientos para subsistir” llevó desde la década de 1860 a la creación de instituciones con objetivos dirigidos a actividades productivas: escuela de artes y oficios, industrial, agrícola, de comercio. Dentro de los sectores populares había un grupo urbano al que los liberales prestaron mucha atención en tanto su apoyo político era fundamental: los artesanos. Pensando en ellos, difundieron la necesidad de la instrucción técnica y la creación de Escuelas de Artes y Oficios. Según la propuesta liberal, estas escuelas harían a los jóvenes más competitivos frente a los extranjeros y su producción manufacturera, conciliando el librecambio con los intereses particulares de los artesanos, dejando de lado el proteccionismo (*García-Bryce*, 2008, p. 130-133, 140-145). Pero era evidente también la necesidad de formar las “almas”, además de la instrucción se debía fomentar el “amor al trabajo”. En tal sentido, el alcalde de Lima en su discurso de inauguración de la escuela municipal en 1873 afirmaba:

No es bastante la educación preparatoria, para entrar digna y provechosamente a la vida de la sociedad [...] El amor al trabajo y la posesión de una industria, son la única garantía del bienestar para el individuo (citado en *García-Bryce*, 2008, p. 141).

La “instrucción” de la población indígena, de otra parte, tenía características particulares respecto de los otros grupos sociales. Era la población a la que menos llegaban las escuelas primarias, de primer grado con materias básicas, y donde había problemas como la falta de asistencia o que el alumnado no hablaran castellano. Aquí, liberales y conservadores parecían estar de acuerdo en que los indígenas debían tener una “educación” más dirigida al “alma” que al “intelecto”. La propuesta de Goyeneche de que la “educación” de los sectores populares debía estar a cargo de la Iglesia, al inspector Manuel González de la Rosa (1841-1912) le parecía positiva para la población indígena: desde que los párrocos inculquen en las misas la necesidad de que los niños asistan a las escuelas hasta la necesidad de expandir la presencia de las “Escuelas Cristianas”. Ello porque la “instrucción” del indígena era más difícil dado que la mayoría hablaban solo quechua o aymara: “un muro que se opone a todos nuestros conatos civilizadores”. Estas dificultades, además de los materiales, solo podían ser superadas por la vocación religiosa y la voz de una “conciencia cristiana”. La labor de los sacerdotes en la época colonial era considerada como una experiencia que debía retomarse (González de la Rosa, 2013 [1869], p. 201-204; Dávila, 2013 [1860], p. 96-98). Pero también había propuestas que desplazaba de hecho la “instrucción” de la población indígena por otras medidas “educativas” más efectivas: los efectos “civilizadores” del libre mercado y los ferrocarriles. Manuel Pardo (1834-1878), primer presidente civil del Perú entre 1872-1876, afirmaba:

Las escuelas y los catecismos políticos podrán hacer a los indios de nuestro interior pedantes, difícilmente ciudadanos. Sólo mejorando su condición material, puede dárseles esos principios de dignidad e independencia personal sin los que jamás pueden ser otra cosa que ilotas miserables, pecheros adictos a la tierra e instrumentos ciegos de todo el que alce un palo para mandarlos (Pardo, 2004 [1860], p. 120).

El ferrocarril de forma más precisa tendría un “influjo moral” sobre los miembros de la comunidad indígena, así “Todas las escuelas de instrucción primaria del Perú no enseñarían a nuestra población indígena en un siglo, lo que la locomotiva puede enseñarle en diez años” (Pardo, 2004 [1860], p. 86). Lo mismo pensaba González de la Rosa, para él todas las “cuestiones de instrucción [primaria]” se resolvían con el ferrocarril (González de la Rosa, 2013 [1869], p. 206).

Las rebeliones indígenas a fines de la década de 1860, no obstante, reforzaron la percepción de la necesidad de su “instrucción” para integrar esta comunidad a la nación. Alfabetizar era un primer paso para “civilizarla”, enseñarle reglas de urbanidad e incentivarla a ser individuos productivos, trabajadores; es decir, occidentalizarles. El Estado, debía tener un rol clave estableciendo escuelas y dotando becas. Pese al discurso liberal sobre el pasado colonial, respecto a la población indígena se planteaba recuperar ciertas instituciones. Así, además de plantear el restablecimiento de la figura del protector de indígenas y el tributo para obligarlos a trabajar, la Iglesia, con apoyo del Estado, debía retomar su campaña evangelizadora, pero dándole énfasis a la alfabetización; asimismo, los maestros formados en la Escuela Normal debían aprender quechua (Monsalve, 2008; Dávila, 2013 [1860], p. 98; Anónimo, 2013 [1861], p. 129-131). Estos planes no se concretaron del todo por las limitaciones fiscales del Estado, pero también porque se consideró que el progreso económico podría ser más efectivo para “educar” al indígena. Liberales y conservadores concordaban en que la educación que se dirige a las “facultades” del “alma” era la más acorde con la población indígena.

Sobre las mujeres, el discurso ilustrado acerca de la importancia de su labor doméstica para “educar” a los hijos —en el sentido de crianza— se mantenía vigente a mediados del siglo XIX. La madre debía proporcionar valores morales a las criaturas, “elevar más el corazón que el cerebro” y, por ello, tenía un rol básico para el futuro de sus hijas e hijos (Amézaga, 2013 [1869-1870], p. 165). No obstante, esta idea ilustrada fue cambiando debido a nuevas preocupaciones políticas y sociales sobre las consecuencias del creciente progreso material y científico de carácter global en el siglo XIX. Con una lectura local sobre estos temas, se planteó necesario proporcionar conocimientos útiles a la mujer para perfeccionar la crianza materna, dado que los individuos podrían ser influenciados por el escepticismo religioso, el

materialismo y la pérdida de civismo. Como menciona la escritora Mercedes Eléspuru y Lazo, mientras ello no sucediera, la mujer sería en la casa sólo un “mueble” sin un fin útil a la sociedad. La instrucción debía desarrollar aptitudes “morales” en la mujer, pero también acercarla a la “ciencia” para conciliarle con la religión, para no caer tampoco en el “fanatismo religioso”. Por ello se criticaba que la mujer fuese instruida con conocimientos de “adorno” como la música, la pintura o el baile o que fuese tratada como “objeto de lujo”. “¡Educación bárbara!” que creaba en la mujer un carácter “frívolo y ligero” de efectos perniciosos en los hijos, aseveraba la escritora Mercedes Cabello de Carbonera (1842-1909) para quien no bastaba con “educar” a la mujer, era necesaria su “instrucción” científica. Esta propuesta chocaba con otras que afirmaban que la ciencia no era un conocimiento comprensible para la mujer debido a su “carácter ligero”. No obstante, Cabello, mostrando varios ejemplos de mujeres científicas europeas, demostraba que no era un asunto de “carácter” el que la mujer no comprendiese el conocimiento científico sino del tipo de instrucción que se le impartía (Cabello de Carbonera, 2013 [1874], p. 79-88, 93-97; Eléspuru y Lazo, 2013 [1876-1877], p. 324).

Este cambio en cuanto a los conocimientos que debían enseñarse a la mujer no estaba pensado para que se integren al espacio público y otorgarle derechos políticos, como se planteaba en Europa, por ejemplo. Al contrario, se afirmaba que estos conocimientos no la sacaban del “hogar doméstico” y tendrían efectos psicológicos positivos alejándola del “hastío”. Se sostenía que la política era un espacio pernicioso para la mujer, que sólo el hombre era capaz de manejar. En tal sentido, la “instrucción” de la mujer sólo perfeccionaba su función como madre y esposa (Cabello de Carbonera, 2013 [1874], p. 89-92). No obstante, hay un cambio en cuanto se empieza a vincular la “educación” de la mujer con el trabajo y cierta independencia económica. El objetivo era impedir que la mujer, ante la falta del hombre, por ser soltera o viuda, cayera en la pobreza, en matrimonios por conveniencia o en las “seducciones del libertinaje”. Para la mujer de los sectores populares en particular, la “educación industrial” se planteaba como una preparación para el trabajo y evitar su “degeneración” moral dado que podría enfrentar las “adversidades de la fortuna”. Ejemplos de países europeos y de Estados Unidos fueron usados para mostrar sus ventajas: “para la industria, un obrero moral y trabajador, y para la familia una madre

piadosa y una esposa feliz”. Esta educación permitiría a la mujer dedicarse a nuevas actividades laborales como las de imprenta, telégrafos, oficinas de correos y la enseñanza, y no limitarse a las de servidumbre, costura o agrícolas; aunque ello no significaba dejar las labores del hogar (Amézaga, 2013 [1869-1870], p. 167-174; Cabello de Carbonera, 2013 [1874], p. 79-84, 96-97; Cabello de Carbonera, 2013 [1875], p. 98-104; González de Fanning, 2013 [1876-1877], p. 326-332). Con todo, en el Perú de entonces no existía aún un mercado laboral de ese tipo para las mujeres de sectores populares. Sólo las mujeres de sectores medios y altos con cierta preparación intelectual encontraron un nuevo espacio de trabajo: la enseñanza en instituciones escolares.

Estas ideas, en conjunto, definían la práctica de la instrucción pública y a su vez, como el caso de los indígenas y mujeres, revelaban un contexto de descontento por la forma de administrar los recursos en la instrucción pública. El “progreso” económico no cumplió, como se esperaba, su rol educador. Ello se entiende porque pese al aumento del presupuesto, la política de instrucción pública del Estado peruano tuvo un impacto positivo sólo en las ciudades. Así, por ejemplo, mientras la tasa de analfabetismo del Perú a mediados de la década de 1870 era de 84%, en la ciudad de Lima era de 40% mientras en Cusco y Puno, de población mayoritaria indígena, era más del 90% (Loayza y Recio, 2006, p. 382-383). El nuevo reglamento de Instrucción Pública de 1876 —que a diferencia del de 1855 no tiene un acápite donde explique en que consiste la educación— intentaba resolver estos problemas graduando de forma más precisa los ámbitos de la instrucción pública. Los establecimientos oficiales (costeadas por el Estado) o particulares, se dividían en tres grados: instrucción primaria (de tres grados y escuelas normales), media (dos grados) y superior (universitaria e institutos). La instrucción obligatoria era solo la primaria de primer grado donde se enseñaba lectura y escritura, aritmética, nociones de gramática y lengua castellana, doctrina cristiana, urbanidad, gimnasia e higiene. Si bien no hay una mención específica a la población indígena, este primer grado se dirigía a ella y a los sectores populares en general. La de primer y segundo grado eran gratuitas, pero el tercer grado no. La instrucción media no era obligatoria y el segundo grado era preparatorio para la superior. Este reglamento menciona de forma concreta a las mujeres y si bien su instrucción primaria tiene los mismos grados que la de los hombres, se

exceptúa la enseñanza de la Constitución y leyes electorales y se agrega cursos de costura, bordado, tejido, etc. Su instrucción media, de otra parte, correspondía al tercer grado de primaria de los hombres, a la que se agregaba algunos cursos facultativos como retórica, poética, historia universal, lenguas vivas, caligrafía, dibujo, música y labores del hogar (Fuentes, 1876, p. 249-256, 270-274, 279-283). Las limitaciones del reglamento de 1876 se pueden explicar por la crisis económica de la década de 1870 que impidió realizar reformas más ambiciosas, por ello este reglamento descentralizó la administración de la instrucción pública dejándolas a cargo de las municipalidades, es decir, de las élites locales. Sin embargo, esta nueva administración no mejoró la situación dado que sólo las ciudades económicamente más importantes podían mantener escuelas mientras las de zonas rurales no, afianzando la desigualdad. La situación económica se agravó aún más debido a la Guerra del Pacífico (1878-1884), entrando en un periodo de crisis del que el Perú no se recuperó hasta fines del siglo XIX, cuando el Estado retome las propuestas sobre la instrucción de los indígenas y de la mujer y las aplique de forma decidida.

Conclusiones

Por lo general, en las leyes, reglamentos de instrucción pública e incluso en las ideas pedagógicas, los individuos son mencionados de forma abstracta, sin prestar atención a sus particularidades sociales. El mismo efecto tiene el uso indistinto de los conceptos de educación e instrucción cuando se analizan los discursos políticos. Por ello, este artículo, a partir del caso peruano entre 1820 y 1870, ha mostrado cómo el análisis de ambos conceptos permite identificar de forma concreta cómo se pensaron los alcances sociales y de género de la política educativa y su interrelación con otras concepciones políticas acerca del progreso y las clases sociales. Así, si bien en el lenguaje político de la época la idea del progreso está muy presente y la educación e instrucción eran elementos importantes para conseguirlo, en los políticos conservadores este debía mantener el orden social, no transgredirlo, y ello sólo se conseguía fortaleciendo valores morales, donde la “educación” de la familia y la Iglesia tenían un rol importante. Los políticos liberales, por su parte, vincularon la “educación”

moral con la ciudadanía y el trabajo, permitiendo la posibilidad de la movilidad social y el desarrollo económico. La moral tiene en ese sentido una interpretación política, es un concepto articulador del ordenamiento social. Esta era una moral cívica y su importancia radicaba en una concepción sobre que los problemas políticos y sociales se explican básicamente a partir del comportamiento del individuo, el cuál asimismo está marcado por ciertas características innatas como en el caso la población indígena y las mujeres. En ese sentido, la moral marcó una diferencia fundamental entre el concepto de educación y el de instrucción dado que este se limitaba a la enseñanza de conocimientos. La instrucción fue considerada peligrosa si se impartía de forma general e igualitaria a toda la sociedad; y por ello debía darse según las aptitudes de los individuos e incluso dejarse de lado por una educación moral o social. Por ello, en el ámbito político y social, se consideró más importante “educar” que “instruir” a los sectores populares —en particular a la población indígena— con el objeto de mantener el orden y la jerarquía social. Incluso cuando se plantea la necesidad de “instruir” a ciertos sectores populares urbanos, como los artesanos y las mujeres, este no tiene por objeto la movilidad social o ampliar sus derechos, sino que pesa más mejorar su función social: realizar un trabajo efectivo, en el primer caso; y ser una madre eficiente en sus labores en el segundo. Así, se entiende que la idea del progreso material cobraba importancia educativa por sus efectos sociales: el trabajo, el libre mercado y el ferrocarril, que son fuerzas que “civilizan” al individuo sin necesidad de instruir. Y sin necesidad de que el Estado intervenga, ciertamente. En tal sentido, este discurso, como el reglamento de 1876 muestra, va de la mano con el desarrollo de un Estado que al descentralizar la dirección y administración de las instituciones de instrucción pública menoscaba su intervención en la sociedad, dejando a la población indígena desatendida y aumentando su desigualdad con la población urbana.

Referencias

- Aljovín de Losada, C. (2005). Sufragio y participación política. Perú, 1808-1896. In Cristóbal Aljovín de Losada & Sinesio López, eds., *Historia*

- de las elecciones en el Perú. Estudios sobre el gobierno representativo*, pp. 19-74. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Amézaga, M. (2013 [1869-1870]). Problemas de la educación peruana. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 144-193. Lima: Derrama Magisterial.
- Anónimo 2013 [1861]. Crónica de la quincena. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 129-131. Lima: Derrama Magisterial.
- Cabello de Carbonera, M. (2013 [1876-1877]). Importancia de la literatura. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 316-321. Lima: Derrama Magisterial.
- Cabello de Carbonera, M. (2013 [1874]). Influencia de la mujer en la civilización. In María Emma Mannarelli Cavagnari, ed., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 9. Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930*, pp. 79-97. Lima: Derrama Magisterial.
- Cabello de Carbonera, M. (2013 [1875]). Necesidad de una industria para la mujer. In María Emma Mannarelli Cavagnari, ed., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 9. Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930*, pp. 98-104. Lima: Derrama Magisterial.
- Chiaromonti, G. (2005). *Ciudadanía y representación en el Perú (1808-1860). Los itinerarios de la soberanía*. Lima: UNMSM, SEPS, ONPE.
- Constitución de Cádiz (1812). *Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*. Madrid: Imprenta Real.
- Dávila, T. (2013 [1860]). Instrucción primaria. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 96-102. Lima: Derrama Magisterial.
- Editorial. (6 de agosto de 1831). *El Conciliador*, Tomo 1, N° 64, s. p.
- Editorial. (6 de abril de 1827). *El Telégrafo de Lima*, N° 5, s. p.
- Editorial. (30 de abril de 1827). *El Telégrafo de Lima*, N° 23, s. p.
- Educación. (23 de enero de 1830a). *El Conciliador*, Tomo 1, N° 5, s. p.

- Educación. (17 de febrero de 1830b). *El Conciliador*, Tomo 1, N° 12, s. p.
- Educación. (11 de julio de 1832). *El Conciliador*, Tomo 2, N° 54, s. p.
- Educación. (14 de mayo de 1828). *Mercurio Peruano*, N° 230, s. p.
- Eléspuru y Lazo, M. (2013 [1876-1877]). La instrucción de la mujer. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 322-325. Lima: Derrama Magisterial.
- Espinoza Ruiz, G. A. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX, *Histórica*, XXXI,1, 135-170.
- Espinoza Ruiz, G. A. (2013). *Education and State-formation in Peru: The Primary Schools of the Department of Lima, 1821-1920*. New York: Palgrave Macmillan.
- Estorch, M. (1859). *Lecciones de pedagogía dedicada a los seminaristas de la Escuela Normal Central del Perú y extractadas de los mejores autores por el director de la misma M. E. Callao: Tipografía de Mariano Gómez y C^a.*
- Forment, C. A. (2012). *La formación de la sociedad civil y la democracia en el Perú*. Lima: PUCP.
- Fuentes, M. A. (1876). *Boletín oficial de instrucción pública. Reglamentos y disposiciones generales*. Tomo I. Lima: Imprenta del Estado.
- García-Bryce, I. (2008). *República con ciudadanos: los artesanos de Lima, 1821-1879*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- García Calderón, F. (2013 [1859]). La instrucción pública en el Perú. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 77-95. Lima: Derrama Magisterial.
- González de Fanning, T. (2013 [1876-1877]). Trabajo para la mujer. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 326-332. Lima: Derrama Magisterial.
- González de la Rosa, M. (2013 [1869]). Informe del Inspector de los establecimientos departamentales de Instrucción y Beneficencia. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 194-223. Lima: Derrama Magisterial.
- Goyeneche, J. M. (2013[1859]). Discurso sobre la educación de la juventud. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección*

- pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 65-76. Lima: Derrama Magisterial.
- Loayza Pérez, A. y Recio X. (2006). Proyectos educativos y formación de la República. In Eduardo Cavieres y Cristóbal Aljovín de Losada (comp.). *Perú-Chile/ Chile-Perú, 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y sociales*, pp. 361-437. Lima: Convenio Andrés Bello/ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/ UNMSM.
- Memoria (1870). *Memoria que presenta el ministro de Estado en el departamento de justicia, culto, instrucción y beneficencia al Congreso Nacional de 1870*. Lima: Imprenta de Juan N. Infantas.
- Memoria (1876). *Memoria que presenta al Congreso Nacional de 1876 presenta el ministro de instrucción, culto, justicia y beneficencia*. Lima: Empresa Tipográfica de la calle Camaná N° 130.
- Monsalve, M. (2009). Opinión pública, sociedad civil y la "cuestión indígena": La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871). *A Contracorriente*, 7(1), 211-245.
- Morán, D. y Aguirre, M. (2015). *Prensa política y educación popular en la independencia de América Latina*. Lima: AFINED.
- Newland, Carlos (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. doi: [10.2307/2515644](https://doi.org/10.2307/2515644)
- Pardo, M. (2004 [1860]). Estudios sobre la provincia de Jauja. In Manuel Pardo, *La huella republicana liberal en el Perú. Manuel Pardo: escritos fundamentales*, pp. 83-135. Lima: Congreso del Perú.
- Osma, M. de (2013 [1877]). Curso de pedagogía. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 333-361. Lima: Derrama Magisterial.
- Regal, A. (1969). *Castilla educador. La instrucción pública durante los gobiernos de Castilla*. Lima: Imp. Gráfica Industrial.
- Rivero, M. (15 de mayo de 1827). Discurso del inspector de instrucción pública D. Mariano de Rivero dio el 13 de mayo de 1827 con ocasión de inaugurarse la Escuela Central Lancasteriana. *El Telégrafo de Lima*, N° 36, s. p.
- Roldán Vera, E. (2014a). Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana,

- 1780-1833. In Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara, comps., *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, pp. 61-92. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Roldán Vera, E. (2014b). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, 7-14. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/article/view/13114>
- Roldán Vera, E. (2015). “Bildung /éducation / education/ educación”. Manuscrito inédito.
- Rossi y Rubí, J. (16 de enero de 1791). Educación. Carta escrita a la sociedad sobre el abuso de que los hijos tuteen a los padres. *Mercurio Peruano*, Tomo 1, N° 5, 36-38.
- Rossi y Rubí, J. (27 de enero de 1791). Amas de leche. Segunda carta de Filomates sobre la educación. *Mercurio Peruano*, Tomo 1, N° 8, 59-62
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. In Virginia Zavala; Mercedes Niño-Murcia & Patricia Ames, eds., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 81-108. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Whipple, P. (2013). *La gente decente de Lima y su resistencia al orden republicano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Zegers, L. F. (2013 [1861]). Bases para la educación democrática. In Cristóbal Aljovín de Losada y Marcel Velázquez, eds., *Colección pensamiento educativo peruano. Volumen 6. La reforma educativa liberal, 1860-1879*, pp. 121-128. Lima: Derrama Magisterial.

Alex Loayza Pérez: Universidad San Ignacio de Loyola (Lima, Perú)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9413-643X>

Contact Address: aloayzap@gmail.com