

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE HISTORIA



La política educativa del Estado peruano
y las propuestas educativas de los Colegios San Carlos y Nuestra
Señora de Guadalupe. Lima, 1820–1857.

Tesis para optar el Título de Licenciado en Historia que presenta el
Bachiller

Alex Loayza Pérez.

Asesor
Doctor Manuel Burga Díaz

Lima – Perú

2006

*A Tomás y Lizeth, mis hermanos
y a Cristian, mi sobrino.*

Agradecimientos

La presente investigación ha podido llevarse a cabo gracias al apoyo brindado, directa e indirectamente, por diferentes instituciones y personas. Quiero empezar agradeciendo al Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales que financió esta investigación en el año 2001, a César Germaná, ex decano de la Facultad de Ciencias Sociales, y a Julio Mejía Navarrete, ex director del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, por su comprensión y paciencia al inicio de esta investigación; igualmente al actual director del instituto César Espinoza Claudio.

Este trabajo tuvo la orientación del doctor Manuel Burga, mi asesor de tesis. A él le agradezco sus comentarios y sugerencias. Asimismo, debo especial gratitud a Cristóbal Aljovín de Losada quien fue una especie de segundo asesor dado que leyó con paciencia las diferentes versiones de esta tesis y me brindó interesantes observaciones; gracias por su tiempo y apoyo. Las sugerencias de Carlos Contreras y Fanni Muñoz, quienes leyeron las primeras versiones de los dos primeros capítulos de esta tesis, hace ya algunos años, contribuyeron con sus observaciones a mejorar ésta investigación. En el mismo sentido, agradezco a los integrantes del taller *Prácticas y representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú* realizado en el Instituto de Estudios Peruanos en el año 2002 y en especial a su coordinador Ramón Pajuelo. No obstante, asumo la responsabilidad si algunas sugerencias no fueron incorporadas.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo de mi familia, de mis padres Tomás y Felicita, así como de amigos y amigas que directa e indirectamente me proporcionaron sugerencias, diferentes materiales o simplemente el necesario entusiasmo para seguir investigando. A Alionca Respaldiza y sus padres, Elvira y José, Marcos Garfías, Diana Romero (que me ayudó en parte del trabajo de archivo), a mis amigos de la maestría de historia: Beatriz Suárez, Lourdes Medina, Margarita Zegarra, Vitya Lucar, Deolinda Villa, Ramón Mujica, Manuel Arzapalo; y mis compañeros de trabajo en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Gabriel Ramón, Gerardo Álvarez, Gustavo Montoya, Kelly Carpio, Mónica Solórzano, Lucero Ugaz, Luz Huertas, Odalis Valladares, Alex Gamero, Davies Castillo, Fidel Hidalgo, Lenin Abad, Sonia Gil y Rosa Boccolini, muchas gracias.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

1ª PARTE: LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO PERUANO 1820-1855

1. El modelo educativo del virreinato peruano. Del barroco al liberalismo gaditano....	22
1.1. La educación barroca.....	23
1.2. Ilustración y educación.....	36
1.3. La constitución de Cádiz y la educación.....	48
2. El modelo educativo peruano entre 1820-1855. Entre el legado ilustrado y gaditano.....	54
2.1. Entre el mito de la alfabetización y la aristocracia de la razón. El discurso político del modelo educativo republicano.....	55
2.2. El modelo educativo republicano durante la primera mitad del siglo XIX. Lima, 1820–1855.....	66
3. Los reglamentos de instrucción pública de 1850 y 1855. La ruptura con la herencia borbónica.....	103
3.1. El reglamento de 1850. Un intento de reforma de la instrucción pública.....	104
3.2. El reglamento de 1855. El establecimiento de un sistema moderno de instrucción pública.....	109

2ª PARTE: LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE LOS COLEGIOS SAN CARLOS Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE

4. Las reformas educativas de los colegios San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe y su influencia política, Lima 1840-1857.....	135
4.1. El Colegio San Carlos y la reforma educativa de Bartolomé Herrera.....	136

4.2. El Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, 1841-1855.....	153
4.3. Las innovaciones curriculares y su influencia política.....	161
Conclusiones.....	176
Fuentes y Bibliografía.....	180

Introducción

La presente investigación tiene como objetivos establecer, en primer lugar, los lineamientos generales de la política educativa del Estado peruano entre 1820 y 1855: el discurso político en que se legitimaba y los vaivenes de su desarrollo institucional tomando como ejemplo la ciudad de Lima. En segundo lugar, se analizará las propuestas educativas y políticas que tuvieron los colegios limeños San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe entre 1840 y 1857 para formar a una nueva elite civil; al respecto, nos interesa conocer qué elementos doctrinarios, disciplinarios y de identidad cultural les fueron inculcados a sus alumnos y cómo estos configuraron el espacio público limeño. En pocas palabras, se busca establecer el rol que tuvo la educación en la esfera política, tanto a nivel del Estado como en la sociedad.

Con el surgimiento de la sociedad moderna, el capitalismo y el establecimiento de los gobiernos representativos, la alfabetización de la población y su formación social y política por medio de un sistema de instrucción pública se convirtió en fundamental. Se pensó que la alfabetización convertiría a los sujetos en individuos racionales y que a partir de ello se les podría disciplinar e inculcar una cultura “civilizada” que hiciera real los ideales políticos, sociales, culturales y económicos de la sociedad moderna. Desde el punto de vista político, en cuanto el gobierno representativo se basaba en la soberanía del pueblo y en el surgimiento de una esfera pública donde se discute de manera racional la “cosa pública”, la sociedad necesitaba de individuos letrados, autónomos y racionales. Asimismo, se les debía inculcar un espíritu de comunidad secular, la nación, que reemplazará a la religión y a la tradición dinástica. Por último, el capitalismo industrial necesitaba de individuos disciplinados, aptos para las nuevas exigencias del trabajo fabril. Al respecto, los emergentes estados nacionales se trazaron objetivos sociales y políticos aparentemente contradictorios: por un lado, la formación de un individuo autónomo y a su vez disciplinado; y por otro, la ampliación de los derechos políticos y el control social. Como fue de esperarse, estos objetivos plantearon una serie de problemas que vincularon directamente al Estado, a las élites político-culturales y sus representaciones sobre la democracia, la ciudadanía y la nación. El aula de clase se convirtió en un espacio público donde se cruzaban diversos proyectos estatales y donde se evidencian las tensiones de su aplicación frente a la sociedad originando no pocos conflictos. Teniendo en cuenta estos hechos, el análisis del sistema educativo puede

ayudarnos a explicar determinadas formas de comportamiento y de participación de los individuos en la sociedad y asimismo entender el desarrollo institucional del Estado-Nación, de su poder, en la medida que asumió la tarea de socialización y educación de la población.

Los objetivos sociales y políticos mencionados llevaron a diseñar e implementar métodos educativos que se inscriben dentro de lo que hoy entendemos como la pedagogía tradicional del didactismo y la enseñanza colectiva. Psicológicamente, el didactismo maneja tres postulados: en primer lugar, la psicología del niño es homogénea al del adulto, por ello los programas están elaborados no en razón de la receptividad intelectual sino a una progresión lógica establecida por el adulto; en segundo lugar, el espíritu está constituido por “facultades” psicológicas separadas e independientes unas de otras (la memoria, la atención, la imaginación, la razón, etc.), esta idea fundamenta la fragmentación de la enseñanza porque la separación de las disciplinas sirve para desarrollar una facultad (p. e. la historia y la recitación desarrollarían la memoria); y en tercer lugar, debido a que a los niños no les gusta trabajar y solo les interesa el juego “...es necesario usar la autoridad para hacerle progresar aun en contra de su voluntad”¹ o inventar los medios más sutiles y eficaces para inducir a los alumnos a hacer lo que no les gusta. Algunos de estos medios van desde la sanción frustrante, el uso psicológico del temor y del fastidio, la emulación y competencia entre los alumnos, el amor propio, el deseo de gloria, el temor a la vergüenza y el examen hasta hacer agradable el trabajo distrayendo al alumno de manera sutil. En suma, el objetivo del didactismo es “adaptar al niño a la escuela y no la escuela al niño: el programa y el reglamento están puestos como unas normas absolutas a las que debe someterse y plegarse. Si no lo consigue, se someten a examen estas normas, sino a él y se le acusa, según los casos, de pereza o de falta de inteligencia; la escuela obliga al niño a asimilar sus exigencias y de este modo realiza la identificación de las generaciones sucesivas”². La enseñanza colectiva afianzó las características pedagógicas y disciplinarias del didactismo en el salón de clase: reforzó la autoridad del maestro, supuso en los alumnos un mismo ritmo de aprendizaje, estableció una separación de las disciplinas y como medio de control se hizo uso del memorismo³.

¹ Guy Avanzini. *El fracaso escolar*. p. 74

² Ídem, p. 71.

³ Ídem, p. 88.

En Latinoamérica, tras su independencia, las elites políticas vieron en la difusión de la instrucción pública un medio para borrar el principal lastre político y social de la “herencia colonial”: una población analfabeta arraigada a costumbres tradicionales. La instrucción fue pensada básicamente con objetivos políticos: convertir a la “plebe” en un pueblo soberano compuesto por individuos disciplinados, capaces de acceder a la cosa pública por medio de la prensa y, por otra parte, formar una nueva elite dirigente republicana. En tal sentido, los jóvenes estados latinoamericanos, a pesar de sus penurias fiscales e inestabilidad política, emprendieron con entusiasmo una serie de reformas educativas conducentes a extender la alfabetización y los valores republicanos a toda la población y fomentar los estudios superiores de los sectores sociales medios y altos. Para lograr estos objetivos debían asumir una función docente que hasta entonces estaba en manos de la Iglesia. Sin embargo, los problemas políticos y económicos no permitieron consolidar del todo estas reformas y tal vez por ello muchos países circunscribieron los derechos políticos a los alfabetos (p. e. Chile y Bolivia) y más bien se preocuparon de instruir y socializar a la elite. Con todo, durante la segunda mitad del siglo XIX los estados latinoamericanos lograron asumir su función docente con relativo éxito llevando a modernizar sus respectivas estructuras educativas⁴.

En el Perú, los analfabetos indígenas gozaron hasta 1896 del derecho al voto. Este hecho no impidió el fomento de las escuelas elementales pero se dio prioridad política y económica a la educación superior con el objetivo de instruir y socializar a las elites limeñas y provincianas y constituir así una elite civil homogénea que tome la dirección del país. A partir de la década de 1840, gracias al fomento económico del Estado se logró cierta estabilidad y orden en los establecimientos educativos y se insertaron nuevos planes de estudios y se promulgaron reglamentos de instrucción que respondían institucionalmente a nuevas exigencias políticas y que desplazaban la estructura educativa heredada del virreinato. El didactismo en las escuelas elementales y colegios consiguieron ciertos resultados en la población urbana (un mayor alfabetismo) más no los mismos en las zonas rurales donde las diferentes actividades sociales hacían difícil que los niños se adaptaran a la escuela produciendo deserción. Asimismo, el número de escuelas públicas y privadas se concentró en las ciudades siendo escasa su presencia en los poblados alejados. De otra parte, la instrucción pública jugó un rol importante en la configuración tanto de las ideas como de la práctica política de los

⁴ Ver: Gregorio Weinberg. *Modelos educativos en la historia de América Latina*; Carlos Newland. “La educación elemental en Hispanoamérica”.

jóvenes miembros de la élite limeña y provinciana; es decir, en su inserción en la esfera política y en la constitución de una especie de “burguesía” nacional. Como ejemplo de ello está la trayectoria de los colegios San Carlos (público) y Nuestra Señora de Guadalupe (privado) que tras una serie de reformas educativas y disciplinarias emprendidas por sus rectores a partir de la década de 1840 consiguieron formar una nueva generación de intelectuales y políticos conocida como la segunda generación liberal de amplia participación política en las décadas siguientes.

A diferencia de otros estudios conducentes a explicar la existencia o no de una “burguesía nacional” centrados en los aspectos económicos o desde la conformación de una organización política⁵, nuestro objetivo es analizarla desde el desarrollo de la educación y desde el punto de vista cultural y político⁶. En tal sentido, consideramos que el rol de Estado es muy importante en este proceso debido a que su poder radica sobre todo en sus “agencias reguladoras y coercitivas” que “definen y crean ciertos tipos de sujetos e identidades mientras que niegan y descartan otros tipos de sujetos e identidades”⁷. Este hecho es evidente en la instrucción pública dado que el Estado traza sus lineamientos pedagógicos con el objetivo de producir cierto tipo de sujeto social y político. Por ello, el estudio de la política educativa del Estado peruano entre 1820 y 1855 también es importante para comprender su proceso de fortalecimiento institucional, de su emergencia como Estado-Nación, a través de su rol como formador de un discurso político integrador y de constituir mecanismos institucionales para formar ciudadanos. Por otro lado, estudiar dos instituciones educativas como el colegio San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe en este periodo también contribuye a comprender la formación de la esfera pública, en primer lugar, por su labor de expandir la cultura sobre la cual se funda la opinión pública, la ciudadanía política y la práctica democrática; y en segundo lugar, por ser el espacio donde se discute dos propuestas políticas que buscan conformar una elite gobernante con una concepción implícita del Estado y la Nación: el proyecto liberal conservador de Bartolomé Herrera y el proyecto liberal democrático de Domingo Elías y los hermanos Gálvez⁸.

⁵ Desde el punto de vista económico, ver el texto de Heraclio Bonilla. *Guano y burguesía en el Perú*. Desde el punto de vista político, ver el estudio de Ulrich Mücke. *Political Culture in Nineteenth-Century Peru: The Rise of the Partido Civil*.

⁶ En ese sentido sigo, en parte, los sugerentes lineamientos de Carmen Mc Evoy en la introducción a su compilación *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)*.

⁷ William Roseberry. “Hegemonía y lenguaje de la contienda”. p. 270.

⁸ Es necesario precisar que esta tesis no estudia los colegios dirigidos a los militares. Además de no contar con muchas fuentes sobre ello, su impacto público fue muy limitado. Tampoco se analiza con detenimiento los institutos de obstetricia y ingeniería.

Para desarrollar estas ideas, esta tesis se encuentra dividida en dos partes. La primera, relativa a la política educativa del Estado peruano, consta de tres capítulos. El primero, concerniente al modelo educativo del virreinato peruano, muestra como las escuelas y colegios no eran extraños en la sociedad virreinal limeña. Sin embargo, la educación se utilizó para reforzar las jerarquías sociales y la iglesia controlaba todos sus aspectos ideológicos e institucionales. Al respecto, el Estado e Iglesia virreinal no consideraba importante la alfabetización de los sectores populares sino más bien que recibieran una educación informal (catecismos dominicales) donde se les impartiera una moral católica. En el caso de la elite criolla masculina, esta tuvo una instrucción dirigida a formar burócratas civiles y eclesiásticos bajo la influencia de la segunda escolástica. Con todo, en el nivel educativo formal, heredero de las ideas de la Contrarreforma, tenía principios modernos. Este panorama va a cambiar en parte con las reformas borbónicas, cuando el Estado busque tomar el control político e ideológico de las instituciones educativas. Como último punto, se presenta como este modelo educativo es reemplazado, en el contexto del periodo de vigencia de Constitución de Cádiz, por otro políticamente liberal, el cual será un referente en la república.

El segundo capítulo, analiza en que consistía el modelo educativo republicano tanto en su fundamento ideológico como en su práctica y desarrollo institucional. En tal sentido, se muestra como su discurso político se articuló con las nuevas exigencias políticas del gobierno representativo, que basaba su soberanía en el consentimiento del pueblo, y el respeto a las jerarquías sociales preexistentes. Esto llevó a que la elite política e intelectual estableciera, por un lado, un mito sobre los alcances civilizadores que produciría la extensión de las escuelas y la alfabetización de los sectores populares; un mito que se encontraba apoyado por un nuevo método de enseñanza: el método lancasteriano. Por otra parte, también se concibió la formación educativa de una “aristocracia de la razón” republicana. Estos objetivos no eran contradictorios sino que se apoyaban en los principios políticos liberales, los cuales se reflejaron en el desarrollo institucional de la instrucción pública: se apoyo más a la instrucción superior que a la elemental. Sin embargo, los primeros años se caracterizaron por la falta de recursos económicos, heterogeneidad en los planes de estudios e indisciplina de parte de alumnos y profesores. Este panorama cambiaría en la década de 1840 debido a la estabilidad política y a los nuevos ingresos fiscales obtenidos por la exportación del guano que permitió al Estado asumir poco a poco su función docente invirtiendo en tal sentido considerables recursos económicos y humanos.

El tercer capítulo trata sobre la modernización del modelo educativo republicano a través de los reglamentos de instrucción de 1850 y de 1855. El objetivo es mostrar como el Estado asumió su función docente a través de estos reglamentos. Respecto al reglamento de 1855 se intenta conocer, además, cómo se fue aplicando hasta la década de 1860 con el objeto de mostrar como la estructura educativa heredada de las reformas borbónicas fue desplazada por otra más moderna: el establecimiento permanente del ministerio de instrucción pública, la desaparición de las aulas de latinidad y los colegios mayores, la recuperación de la función docente de la universidad, el surgimiento de asociaciones civiles que fomentan el establecimiento de escuelas y colegios, etc.

La segunda parte de esta tesis consta de un capítulo y trata sobre las innovaciones educativas que se pusieron en práctica en los colegios San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe entre 1840 y 1855. En primer lugar, se muestra los mecanismos disciplinarios que se implementaron para el control de los alumnos y los nuevos métodos de enseñanza basados en ejercicios literarios y de composición. Respecto la formación política, se analiza la enseñanza dada en lo que respecta a los cursos de economía política, historia y sobre todo los de jurisprudencia. En esta última, se prestará atención a los autores utilizados y se analizará el debate que sobre estos temas tuvieron los alumnos de ambos colegios. Finalmente, se presenta sumariamente el impacto de estas reformas educativas en la esfera pública limeña: cómo influyeron en el surgimiento de un nuevo discurso liberal basado en la noción de asociación, que era muy diferente al liberalismo de la generación de la independencia, y en la conformación de una nueva generación política e intelectual.

Balance historiográfico y precisiones metodológicas

La historiografía de la educación desde la primera mitad del siglo XX hasta la actualidad se ha concentrado en tres áreas temáticas: la más tradicional es aquella que siguiendo los lineamientos de la sociología de la educación que busca establecer quienes tienen acceso a la instrucción; de otra parte, el análisis de la curricula escolar y, finalmente, los discursos educativos. En el Perú, estos temas no se han profundizado y más bien se continua con una historia de la educación más institucional ligada al desarrollo docente del Estado. Sin dejar de ser un tema importante, el problema radica que desde los estudios pioneros de inicios del siglo XX hasta la actualidad no se han hecho grandes avances a nivel de fuentes y visiones sobre la educación decimonónica;

más aun, en los últimos treinta y cinco años la educación se ha convertido en un tema marginal dentro de las problemáticas y debates de la historiografía peruana. La presente investigación tratará de vincular el desarrollo docente del Estado peruano con nuevas fuentes y el análisis de la curricula y el discurso educativo. Revisemos ahora brevemente los principales trabajos sobre la instrucción pública en el Perú decimonónico.

La preocupación por los temas educativos, siempre presente desde el mismo momento en que se consiguió la independencia de la monarquía hispana, desde fines del siglo XIX cobrará mayor importancia para el desarrollo del país y la “redención” del indio. A inicios del siglo XX, estas preocupaciones se convierten en política de Estado debido a que para el proyecto nacional de la elite civil la educación era una vía para integrar a la población indígena en su proyecto modernizador. Por otra parte, en el caso de la educación de los sectores medios y altos se buscó formar un individuo “burgués”, libre de la herencia hispana, indígena y africana. Si bien estas ideas no eran nuevas, lo novedoso fue que el Estado se preocupó con mayor atención que en el siglo XIX de la extensión de la educación primaria. Es en este contexto cuando juristas, sociólogos e historiadores publicaron varios estudios sobre la instrucción pública considerados hoy clásicos. Motivados por la deficiente situación de la educación escolar y universitaria que no había logrado “civilizar” al pueblo ni crear una elite dirigente fuerte, los historiadores buscaron los “orígenes” de tal situación y se emprendió la investigación, privilegiando las fuentes legislativas y en un nivel aparentemente descriptivo. Se estableció una periodificación de la instrucción pública del siglo XIX y se mostró sus principales problemas: falta de recursos humanos y económicos, la imposibilidad de desprenderse de los rezagos de la educación colonial (la supremacía de los estudios literarios en perjuicio del estudio de las ciencias), los rezagos aristocráticos de la educación superior y la falta de distinción entre los estudios secundarios y superiores. En líneas generales, estos estudios dejaron una visión negativa de la instrucción pública acorde, además, con las ideas que las elites de inicios de siglo XX tenían sobre el Estado y la política del siglo XIX. Parafraseando a Víctor Andrés Belaunde –en su respuesta al ensayo sobre instrucción pública de José Carlos Mariátegui–, podríamos decir que estos estudios se centraron en el debe, y no en el haber de la instrucción pública. Los mejores representantes de esta historiografía son Manuel Vicente Villarán con sus sugerentes síntesis sobre la instrucción primaria en el siglo XIX (1913) y las reformas modernizadoras en la universidad San Marcos (1914) y Felipe Barreda y Laos con su

visión general sobre de la instrucción pública en el siglo XIX (1919). No debe sorprender las negativas conclusiones que estos autores tuvieron respecto de la labor del Estado decimonónico en la instrucción dado que ambos fueron intelectuales que en su vida pública formaron parte de las comisiones encargadas de los diferentes proyectos de reforma de la instrucción pública formulados durante el civilismo. A estos estudios, se debe agregar la historia del Instituto de Lima de Aníbal Gálvez que hace una sugerente historia institucional de la instrucción pública decimonónica⁹.

Décadas más tarde, tras el fracaso del proyecto educativo civilista de alfabetizar a la población indígena, durante el gobierno de Bustamante y Rivero (1945) un nuevo proyecto educativo es asumido por el Estado: el indigenismo¹⁰. Su objetivo era alfabetizar al indio a través de su propia lengua, lo cual no solo facilitaba su aprendizaje sino también que respetaba su identidad cultural. A diferencia del proyecto civilista, el indigenismo valoraba la cultura indígena como elemento de desarrollo. En el plano historiográfico el indigenismo educativo no desarrolló ningún trabajo importante sobre la instrucción pública en el siglo XIX, centrándose en otros elementos considerados más importantes en la comprensión de la opresión al indígena. Al mismo tiempo y continuando los estudios de Barreda y Laos y Villarán se publicaron varios trabajos sobre temas educativos. A nivel de síntesis, el más importante es la *Sociología Educacional del Perú* (1944) del sociólogo Roberto Mac Lean y Estenós, catedrático de la Universidad San Marcos que llegó a ser presidente de la comisión de educación pública y delegado de la Cámara de Diputados en 1941. Este libro si bien se ocupa de la educación en el tiempo de los incas, la colonia, la mayor parte esta dedicada a la república hasta las reformas de la década de 1940. Mac Lean y Estenós, citando a Durkheim, resalta la importancia de la sociología aplicada a la educación como un elemento importante para la comprensión de la sociedad peruana; sin embargo, el desarrollo de su trabajo es más bien descriptivo y sin una problemática clara. Respecto a

⁹ Felipe Barreda y Laos “Las Reformas de instrucción pública”; que fue sintetizado en su “Historia de la instrucción pública en el Perú independiente”; Manuel Vicente Villarán “La instrucción primaria de 1821 a 1850.”; “La instrucción primaria en el Perú de 1850 a 1873”; “La instrucción primaria en el Perú de 1873 a 1901”; “La universidad de San Marcos y el Colegio de San Carlos.”; Aníbal Gálvez. *La instrucción pública en el Perú y el “Instituto de Lima”*; en un nivel más descriptivo pero meritorio en tanto intenta abarcar todo el país, Aurelio Gamarra Hernández. *Datos históricos acerca de los establecimientos de segunda enseñanza que actualmente funcionan*. En la década de 1930, otros trabajos continuaron con sus mismos intereses: Reyna M. Bazán. *Contribución a la historia de la educación en el Perú*; Juan P. Castro Fernandini. *Legislación escolar del Perú. Sus orígenes, su evolución histórica y síntesis de su realidad actual*.

¹⁰ Sobre la política educativa en la primera mitad del siglo XX, utilizo la periodificación que establece Carlos Contreras en *Maestros, mistis y campesinos en el Perú del siglo XX*.

sus fuentes, privilegia la legislación, complementado escuetamente por periódicos de la época. Sobre el balance de la instrucción pública en el siglo XIX sigue las conclusiones de Barreda y Laos y Villarán. *Proceso histórico de la educación en el Perú* (1959) de Jorge Castro Harrison, si bien continua con un enfoque descriptivo de la educación en el siglo XIX y XX, tienen la peculiaridad de que a partir de la experiencia del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe señala la evolución histórica y jurídica de los planes y programas de la educación secundaria. Sus conclusiones no muestran una imagen diferente de otros estudios sobre la educación: mezcla de los estudios inferiores con los superiores, tendencia a la enseñanza de lenguas extranjeras a los alumnos. El interés de Castro Harrison era evaluar lo que había sido la educación secundaria en la república, para poder emprender su modernización y extenderlo a toda la población a mediados del siglo XX¹¹.

Además de estos trabajos de síntesis se publicaron otros sobre temas y periodos más bien específicos. Revisemos los más importantes. Un tema de importante desarrollo para la historia de la educación son los estudios biográficos de educadores e intelectuales. Carlos Enrique Pastor desde su Centro de Estudios Históricos Guadalupanos (CEHG) fundado en 1954 y haciendo uso del archivo del colegio Nuestra Señora de Guadalupe en Lima ha dejado importantes biografías de profesores y alumnos de ese colegio, dando a conocer el desarrollo de ese colegio a lo largo de su historia. Además de biografías y otros datos relativos al colegio Guadalupe insertos en la revista *Guadalupanidad* (1956-1970)¹², realizó dos importantes trabajos: *Sobre los orígenes de la enseñanza de la historia patria (1821-1876)* (1955) y *El plan de estudios de 1876 y su aplicación en el colegio Guadalupe* (1958). En el primero, señala brevemente como se introduce en la enseñanza pública y privada el curso de Historia del Perú a través de los planes de estudios de los colegios en el Perú, según Pastor, el colegio Guadalupe a fines de la década de 1840 fue el primero donde se enseñó este curso. El segundo trabajo es un estudio de caso de los problemas en la aplicación del Reglamento de Instrucción Pública de 1876, los conflictos entre las autoridades públicas y los directores del colegio, entre las normas y las prácticas ya establecidas. Pastor afirma que

¹¹ Roberto Mac Lean y Estenós. *Sociología educacional del Perú*; Jorge Castro Harrison. *Proceso histórico de la educación en el Perú*.

¹² *Guadalupanidad*. Revista del centro de Estudios Históricos Guadalupanos. El número 1 es de 1956 y el 16 de 1970.

la descentralización de la instrucción media no produjo los resultados esperados y crítica la aplicación del modelo educativo francés por considerarlo demasiado humanista¹³.

Sobre la labor educativa de Bartolome Herrera a mediados del siglo XIX en el Colegio San Carlos se han escrito varios textos¹⁴, entre ellos los de mayor importancia porque vincula estrechamente la educación y las propuestas políticas son *San Carlos en los días de Herrera* de Jorge Guillermo Leguía (1924) y *Los Fines de la educación nacional en el ideología y acción educativa de Bartolomé Herrera y de los hermanos Gálvez* de María Martha Pajuelo (1965). El artículo de Leguía es de gran importancia debido a que trabajó con las matrículas del colegio de San Carlos, además vínculo las reformas disciplinarias y curriculares con el proyecto político de Herrera¹⁵. Respecto al trabajo de Pajuelo, su investigación sobre el pensamiento educativo de Herrera y los hermanos Gálvez se basa en dos preguntas: en los medios para formar al ciudadano y para crear un orden social. Según Pajuelo, para Bartolomé Herrera la formación del ciudadano se basaba en la preparación intelectual y moral -a través de la religión católica- del individuo, lo cual crearía una elite indispensable para el orden social. Para los hermanos Galvéz, en cambio, la formación del ciudadano debía darse mediante la enseñanza libre y democrática. Como menciona Pajuelo, ambas concepciones educativas no eran antagónicas si no más bien complementarias; sin embargo, la propuesta de Herrera era más completa en su preocupación del orden social y político mientras que la de los hermanos Galvéz se circunscribe al terreno de la educación política. A pesar de estas interesantes ideas, Pajuelo tiene un limitado uso de fuentes, basadas en los textos publicados de Herrera y en ideas sueltas que sobre temas educativos habían mencionado los hermanos Gálvez en documentos y discursos de épocas posteriores a su labor en el Guadalupe¹⁶. La presente investigación sigue los planteamientos de Leguía y Pajuelo, los cuales son abordados con otro tipo de fuentes:

¹³ Carlos Enrique Pastor; Germán Lizarzaburu. *Apuntes para un diccionario biográfico de guadalupanos ilustres*; Carlos Enrique Pastor. *Sobre los orígenes de la enseñanza de la historia patria (1821-1876)*; *Guía biográfica de educadores guadalupanos*; José Antonio Godoy (1830-1906); Manuel Marcos Salazar (1829-1912); Don Luis Monsante, rector de Guadalupe (1857-1867); *El plan de estudios de 1876. Su aplicación en el Colegio Guadalupe*; Carlos Lissón (1823-1891); Sebastián Lorente y Benel (1854-1919); *El Capitán de navío Ramón Azcárate (1809-1887)*.

¹⁴ Edmundo Ames. *Las ideas pedagógicas de Bartolome Herrera*; Oscar Barrenechea y Raygada *Bartolomé Herrera. Educador y Diplomático, 1808-1864*; Rubén Vargas Ugarte. *El convictorio de San Carlos y sus dos luminarias*.

¹⁵ Jorge Guillermo Leguía. "Bartolomé Herrera, maestro. Su labor en el convictorio de San Carlos". Este artículo apareció en 1924 en el número 15 del *Boletín bibliográfico* de la Universidad San Marcos bajo el título: "San Carlos en los días de Herrera".

¹⁶ María Martha Pajuelo. *Los Fines de la educación nacional en el ideología y acción educativa de Bartolomé Herrera y de los hermanos Gálvez*.

el reglamento carolino de 1843 y compendios jurídicos que Leguía menciona pero que no analiza con detenimiento.

Sobre el periodo de gobierno de Ramón Castilla se han dedicado por lo menos un libro, varias tesis y artículos de diversa calidad. El problema de estas investigaciones es que además de continuar utilizando solo fuentes legislativas se encuentran distorsionados por una ideología nacionalista que ve en Ramón Castilla “el héroe” que acabo con la etapa anárquica republicana y que fue quien “construyó” el Estado peruano. La figura del héroe se convierte así en el hilo conductor de estas investigaciones que toma como decisiones personales las medidas de la política educativa sin siquiera tener en cuenta otras variables. Lo mismo se podría decir acerca del texto de David Cornejo Foronda sobre Manuel Pardo¹⁷.

Respecto a la historia de la universidad San Marcos, a pesar de que se cuenta con una importante cantidad de fuentes (matriculas, planes de estudios, tesis de grado, etc.), las investigaciones se han circunscrito al relato descriptivo de la trayectoria de los colegios San Carlos, Independencia y Santo Toribio, de algunas facultades (Letras, Derecho, Medicina, Ciencias Políticas y Administrativas) y de las biografías de algunos intelectuales¹⁸. El problema de estas investigaciones es que no se conectan con el desarrollo conjunto de la universidad, ni con sus relaciones con otras instituciones sociales (el Estado y la Iglesia); salvo el trabajo pionero de Manuel V. Villarán. Ha esto se agrega la casi nula preocupación, a excepción de los libros de Salazar Bondy, por la investigación en el amplio campo de la historia de las ideas (económicas, sociales, políticas, etc.)¹⁹. Lo mismo se puede decir de las universidades de provincia²⁰.

¹⁷ Ver al respecto: Alberto Regal. *Castilla Educador*; artículos en la *Revista del Instituto Ramón Castilla* y las tesis de las facultades de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la Pontificia Universidad Católica; David Cornejo Foronda. *Don Manuel Pardo y la educación nacional*. Este trabajo publica las fuentes documentales utilizadas.

¹⁸ Ver por ejemplo: Luis Alberto Sánchez; Luis Aurelio Loayza; Reynaldo Saavedra. *Breve noticia de la fundación y transformaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*; Hermilio Valdizán. *La Facultad de Medicina de Lima*; Carlos Enrique Paz Soldán. *Hipólito Unanue, el padre de la medicina peruana; Cayetano Heredia (1797-1861) y las bases docentes de la escuela medica de Lima*; Juan B. Lastres. *Hipólito Unanue; Historia de la medicina peruana*; Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima. Cayetano Heredia: el organizador*; José Carlos Martín. *Historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas (1875-1920)*; Gustavo Pons Muzzo. *Historia de la Facultad de Derecho*; Dagoberto García Ramos. *Pedro Gálvez, primer decano de la Facultad de Derecho*; Juan Vicente Ugarte del Pino. *Historia de la Facultad de Derecho*; Rubén Vargas Ugarte *Historia del Seminario de Santo Toribio de Lima (1591-1900)*; *El convictorio de San Carlos y sus dos luminarias*; Carlos Daniel Valcárcel. *Recibimientos a San Martín y a Bolívar en la Universidad de San Marcos*. Lima: 1951; *Obra educativa de Bolívar y su recibimiento en San Marcos*; Alberto Rubio Fataccioli. *La obra educativa de Lorente en el Perú; El pensamiento pedagógico de Sebastián Lorente; Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*.

¹⁹ Augusto Salazar Bondy. *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*.

La historiografía sobre la educación hasta la década de 1960 nos deja un panorama rico en información centrado básicamente en la acción del Estado republicano. Al respecto, es importante la descripción general del periodo y la periodificación, así como las biografías y los estudios de determinados colegios, información básica y necesaria para cualquier intento de interpretación histórica. Su problemática fue básicamente evaluar la capacidad del Estado republicano en la implementación de la instrucción pública. Es claro que esta evaluación fue negativa y fue, en parte, la explicación dada al atraso económico y político por la atravesaba la nación. Este interés era central cuanto el tema educativo era importante en el debate político hasta mediados del siglo XX. Pese a los avances logrados, a gran parte de estos trabajos les faltó comparar la experiencia peruana con la de otros países latinoamericanos y europeos para así tener una visión más amplia del proceso educativo. Además, no se tuvo en cuenta el papel educativo de la Iglesia y tampoco hubo un intento serio de analizar ideológicamente los planes de estudios y por lo general, no se superó el prejuicio liberal de considerar a la enseñanza clásica y humanista como negativa. En pocas palabras, se evaluó la acción docente del Estado con los parámetros e ideales políticos y sociales del siglo XX y no con los del siglo XIX. La presente investigación intentará cubrir, en la medida de lo posible, esas deficiencias.

A partir de los años 60', la educación empieza a tener menor importancia en el debate público: deja de considerarse como el elemento más importante en la transformación social del Perú y se consideran otras salidas más rápidas y revolucionarias²¹. En este contexto, la educación no estaba dentro de la agenda de interés de la nueva generación de historiadores a pesar de que contaban con aparatos conceptuales más complejos. Por ello, las investigaciones históricas sobre la educación se limitaron, por lo general, a las tesis de las facultades de educación o monografías de algunos historiadores de generaciones anteriores²². La historiografía social no se ocupó de temas educativos, a pesar de contarse con una importante cantidad de fuentes documentales sobre todo desde mediados del siglo XIX, no solo en Lima sino también

²⁰ Al respecto son útiles: Horacio Villanueva Urteaga. *Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco*; Héctor Centurión Vallejo. *Historia de la Universidad de Trujillo, 1824-1876*.

²¹ La izquierda retomaba así lo que José Carlos Mariátegui había planteado en 1928: "La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención, tienen que ser el de abolir su servidumbre." 7 *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*.

²² Por ejemplo: Luis Monguió. "El 'loco' Quiroz, Merino Ballesteros y Don Manuel José Quintana."; Armando Nieto Vélez. *Historia del colegio de la Inmaculada. 1 años iniciales de guerra y adversidad*.

provincias²³. En los últimos veinte años el panorama no es muy alentador a pesar de que los estudios sobre cultura política, nación y ciudadanía deberían tener en cuenta el problema educativo para sustentar sus afirmaciones de manera convincente. Los pocos estudios que se han realizado se encuentran fuera de sus preocupaciones y no se benefician de las innovaciones metodológicas de las nuevas corrientes historiográficas; es decir, la historia problema está ausente y se continua con un enfoque descriptivo y con un pobre apoyo documental²⁴. A esto se agrega que estos trabajos no se insertan dentro de un debate sobre la política educativa del Estado, como sí la tuvo la historiografía de la primera mitad del siglo XX²⁵. Sin embargo, en los últimos cinco años la temática educativa se esta renovando gracias a los trabajos de Carlos Fonseca y Antonio Espinoza sobre la instrucción primaria decimonónica en Lima²⁶.

²³ En provincias se cuenta con un número importante de investigaciones; si bien muchas son básicamente descriptivas éstas se apoyan en un buen trabajo de fuentes. Sin pretender ser exhaustivos, ver por ejemplo: Conrado Oquillas. *Historia del Colegio Seminario de San Carlos y San Marcelo: desde su fundación en el año de 1625 hasta nuestros días*; Antonio Guillermo Urrelo. *El Colegio Nacional de "San Ramón" de Cajamarca en el primer centenario de su fundación*; Horacio Villanueva Urteaga. *Historia del Colegio Nacional de Ciencias del Cuzco*; Carlos Alberto Gonzáles. *La escuela peruana en Tacna, 1793-1907*; Samuel Frisancho Pineda. *Historia del glorioso Colegio Nacional San Carlos de Puno en el año sesquicentenario de su fundación*; Manuel Dammert Bellido, sobre el Colegio de Ciencias y Artes de Cajamarca: *El Colegio Central de Ciencias y Artes de Cajamarca (1831-1836)*; *La generación más brillante de cajamarca egresada de su Colegio Central de Ciencias y Artes (1831-1856)*.

²⁴ Ver por ejemplo, el último trabajo de síntesis sobre la educación en el Perú del siglo XIX de Margarita Guerra y Lourdes Leiva, *Historia de la Educación Peruana en la república (1821-1876)*. De otra parte, en la década de 1980 los ensayos de Enrique Gonzáles Carré; Virgilio Galdo Gutierrez. "Historia de la educación en el Perú"; Eve-Marie Fell. "La construcción de la sociedad peruana: Estado y educación en el siglo XIX."; Isabelle Tauzin-Castellanos. "La educación femenina en el Perú del siglo XIX." y el libro de Emilio Barrantes. *Historia de la educación en el Perú*, no trabajan nuevas fuentes, siguen en mucho las conclusiones de Villarán y su prejuicio de analizar la educación decimonónica con los paradigmas del siglo XX.

²⁵ Sólo dos investigaciones vinculados al tema educativo han entrado a tallar en los debates historiográficos. El sociólogo Gonzalo Portocarrero, dentro de una investigación mayor sobre la formación escolar contemporánea, a través de los manuales de Historia del Perú utilizados en las escuelas y colegios en el siglo XIX y XX analiza los cambios en el discurso histórico acerca del Imperio de los Incas, la conquista y la colonia. Portocarrero señala que a través de los textos se puede constatar como desde comienzos de la república existe una identificación parcial con el indio, que luego va transformándose en una identificación total en el siglo XX y en una visión negativa de la conquista y de la colonia. Esta sería la base de la "idea crítica" que sobre la historia se formen los escolares de las últimas décadas del siglo XX. Por otra parte, el artículo de la historiadora y socióloga Fanni Muñoz sobre la educación femenina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX analiza el proyecto modernizador del Estado y cierto sector de la elite a través de la introducción de la educación física en los colegios y los nuevos discursos, influenciados por el positivismo, sobre el papel de la mujer en la sociedad. Ver al respecto, Gonzalo Portocarrero; Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*; Fanni Muñoz. "La educación femenina en la Lima de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX".

²⁶ Juan Fonseca. "Sin educación no hay sociedad": Las escuelas lancasterianas y la educación primaria en los inicios de la república (1822-1826)"; Antonio Espinoza. "Moldeando a los ciudadanos del mañana: el proyecto educativo disciplinador en Lima entre 1850 y 1900" y "Educando al ciudadano: alcances y límites del proyecto educativo disciplinador en el departamento de Lima (1850-1879)". Fonseca, además, esta abocado a temas educativos relacionados con el protestantismo a inicios del siglo XX.

Antes de concluir con este balance, un tema necesario de mencionar es que, en términos generales, todos estos estudios comparten con los educadores del siglo XIX ese “mito” sobre que la alfabetización por sí sola produce seres racionales y desarrollo social. Así, se evalúa los resultados e impacto de la educación en la sociedad a través de un único modelo de cultura letrada o literacidad (la de la escuela) y no ve u oculta otras prácticas letradas. Por ello, aún queda pendiente que la historiografía de la educación peruana inserte las preguntas y problemas de los que se ha llamado los Nuevos Estudios de Literacidad²⁷. En esta tesis trato de utilizar algunos conceptos de estos estudios sobre todo para analizar los discursos ideológicos educativos decimonónicos.

Fuentes documentales

Como último punto me referiré a las fuentes documentales. En primer lugar, me ha sido muy útil revisar la legislación, los decretos y los reglamentos que el Estado produjo para administrar la instrucción pública, las cuales han sido compiladas por Juan Oviedo. Por otra parte, ha sido de mucha utilidad revisar en el Archivo General de la Nación, en la sección instrucción de la Prefectura de Lima, la documentación cursada entre los prefectos, subprefectos, el ministro de gobierno, los directores, rectores y maestros de los establecimientos de enseñanza. De particular atención me ha merecido los legajos correspondientes al colegio San Carlos. Esta documentación si bien no se halla ordenada permite conocer la situación de la instrucción en Lima durante las primeras décadas de la república.

Como complemento a estas informaciones me ha sido de utilidad revisar la prensa limeña, en particular *El Comercio* (1839-1855) dado que publica los avisos de los diversos establecimientos de enseñanza limeños y cubre sus exámenes públicos. Otros periódicos importantes han sido *El Peruano* (1845-1855), *El Instructor Peruano* (1847), periódico dedicado exclusivamente a temas educativos y *El Progreso* (1849-51) dirigido por Pedro Gálvez, rector del colegio Guadalupe, que apoyaba la candidatura presidencial de Domingo Elías. La prensa limeña de las décadas de 1820 y 1830, *El Telégrafo de Lima*, *El Mercurio Peruano*, *El Conciliador*, me ha sido de mucha utilidad para conocer las ideas que sobre instrucción tenía la elite política.

Respecto al desarrollo institucional de los colegios San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe se ha utilizado sus reglamentos y para conocer las doctrinas

²⁷ Para una introducción teórica sobre este tema ver la compilación de Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas*.

enseñadas se cuenta con los textos sobre derecho natural y de gentes de Juan Heinecio, Heinrich Ahrens, Silvestre Pinheiro, José Silva Santisteban, Felipe Masías y José María García. En lo que respecta al Colegio Guadalupe no he podido consultar su archivo, debido a que este no se halla abierto al público. Sin embargo, tomando en cuenta las informaciones que hay en las obras de Carlos Enrique Pastor ya mencionadas, su archivo no guarda mucha información respecto a los años en que fue un colegio privado (1841-1855) salvo un legajo de actuaciones literarias. Caso contrario se da a partir de 1855 cuando se convirtió en colegio nacional, pero por ser una etapa que esta tesis no cubre no es una documentación de revisión prioritaria.

1ª PARTE:

LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO PERUANO 1820-1855

Capítulo 1

El modelo educativo del virreinato peruano. Del barroco al liberalismo gaditano.

La cohesión del sistema político en el virreinato peruano se apoyaba, en términos generales, en su sistema burocrático, en las jerarquías sociales, la Iglesia y en la indiferenciación entre lo público y lo privado. En tal sentido, las jerarquías sociales tenían un carácter político debido a que la transmisión de la autoridad de la monarquía española a sus súbditos se realizaba a través de una serie de intermediarios definidos por su posición social. Ese orden social jerárquico se fundamentaba ideológicamente en la religión y en las calidades subjetivas de los grupos sociales; así, la nobleza no solo era expresión del poder material sino también de la “pureza del alma”¹. En este sentido, la Iglesia católica tenía un rol esencial dado que fundamentaba este orden social a través de su mensaje religioso y su injerencia en el comportamiento de los sujetos a través de su aparato institucional.

La monarquía española se encontraba estrechamente unida por tradición histórica a la Iglesia católica; hecho que reforzaba, en el contexto de la Reforma y las guerras de religión del siglo XVI, una identidad que el Estado utilizó convenientemente en su política interna como instrumento de control social: la unidad religiosa era indispensable para el orden público. Así la religión, más que la Iglesia como institución, era fundamental en la legitimidad del régimen político y, por otro lado, el control de la Iglesia como institución significaba para el Estado tener a disposición un aparato centralizado con amplia injerencia en la vida pública². Por ello no es de extrañar que la Iglesia estuviera a cargo de la educación –en el amplio sentido del término– de las poblaciones del Nuevo Mundo con el objetivo de evangelizarlas y hacerlas parte de la Corona Española. En el ámbito de educación formal (desde las escuelas hasta los estudios superiores), la Iglesia asumió una función docente sin mayor competencia sobre todo en los siglos XVI y XVII. Será a partir de mediados de siglo XVIII y en el contexto de las reformas borbónicas cuando el Estado busque controlar, entre otros sectores, el ámbito educativo y asumir una función docente.

¹ Germán Colmenares. “La ley y el orden social: fundamento profano y fundamento divino”.

² Horst Pietschmann. *El Estado y su evolución al principio de la colonización española de América*, pp. 52-66.

En este capítulo se analizará, de manera breve y esquemática, cómo se desarrolló la educación en el virreinato peruano y sus implicancias políticas en el ámbito ideológico y, en la última parte, se analizará de qué manera la constitución de Cádiz cambió este modelo educativo.

1.1. LA EDUCACIÓN BARROCA

Entre los siglos XIV al XVI Europa se transformó desde el punto de vista educativo debido a nuevas exigencias sociales y religiosas que las universidades ya no podía cubrir. Estas exigencias –siguiendo a Jean Hébrard– se traducían en tres demandas sobre el uso de lo escrito que inició un nuevo proceso de literacidad en las sociedades de antiguo régimen. La primera demanda era la de la Iglesia que buscaba formar fieles capaces de leer la Biblia, en el caso de los protestantes, o la literatura de piedad y devoción, en el caso de los católicos. La segunda, era la de la burguesía comercial que en sus actividades necesitaba dominar el cálculo. Finalmente, la tercera demanda estaba en relación con el desarrollo del estado moderno que necesitaba la escritura para desarrollar sus instituciones de justicia y control. En este contexto, la escuela y el colegio fueron las bases de un nuevo sistema educativo. Si bien durante la Edad Media la universidad había cubierto de manera eficiente la instrucción secundaria por medio de la facultad de artes y la instrucción superior con las facultades de derecho, teología y medicina esta educación era en latín y destinada sobre todo al servicio del clero y, además, la instrucción elemental había sido dejada de lado. Por ello, en un contexto de desarrollo urbano y comercial pronto aparecieron escuelas latinas y otras donde se enseñaba a leer, escribir y contar a los hijos de la naciente burguesía europea; asimismo, se crearon colegios destinados a lo que hoy sería la instrucción media y superior, los cuales desde entonces socavaron la función docente de la universidad. No obstante, la Reforma será la que dará mayor empuje a la escuela en tanto ser alfabeto era importante para el acceso e interpretación de la Biblia, entonces más accesible por el invento de la imprenta. La respuesta católica no tuvo la misma importancia desde el punto de vista educativo: el Concilio de Trento (1545-1563), salvo la creación de seminarios, no realizó ninguna innovación y solo recordó la obligación del clero de impartir el catecismo dominical a los fieles. Sin embargo, en el siglo XVI, los jesuitas emprenderán una reforma educativa importante al crear colegios destinados a asegurar el catolicismo de la

aristocracia europea y en el siglo XVII Juan Bautista La Salle difundirá la escuela elemental en la Europa católica al crear la Hermandad de las Escuelas Cristianas³.

El sistema educativo que los españoles trajeron a América recogía las innovaciones que se habían hecho en la Europa católica y se organizaron para cubrir las necesidades letradas de la Iglesia, del estado y sociedad virreinal. Al respecto, las instituciones de enseñanza en el virreinato peruano tenían sobre todo el objetivo de educar y formar un buen cristiano e instruirlo en determinadas prácticas letradas según su estatus social. Es decir, su meta era básicamente de socialización y de mantenimiento de las jerarquías sociales y no de movilidad social. En consecuencia, esta educación, formal o informal, tenía objetivos y contenidos jerárquicamente segmentados siendo la base común de esta enseñanza los preceptos morales y religiosos de la Iglesia católica. Desde el punto de vista institucional, estos establecimientos de instrucción se dividían en los dedicados a la enseñanza de las primeras letras (instrucción elemental), las aulas de latinidad, los colegios menores y mayores, los seminarios (instrucción intermedia) y las universidades (instrucción superior). Sin embargo, al igual que en Europa, esta división no se caracterizaba por su precisión y graduación siendo esto más notorio y problemático en lo que hoy conocemos como la instrucción intermedia y superior. Así, las materias consideradas universitarias podían ser enseñadas en los colegios y seminarios (por ejemplo filosofía y teología). Asimismo, este modelo educativo mantenía grandes brechas entre la instrucción elemental y la intermedia y superior debido a las materias de estudio, su organización en forma de internado y los requisitos de ingreso que no permitían a una persona con escasos recursos económicos o no criolla integrarse a ellos. Este hecho era notorio también en los encargados de impartir la enseñanza. Mientras los catedráticos y eclesiásticos formados en la universidad y los colegios tenían un estatus social alto, los maestros de escuela, en cambio, sin una preparación especial estaban en una posición social y económica muy inferior. Por otra parte, las instituciones educativas fueron básicamente urbanas (siendo más extendidas en la ciudad de Lima por su categoría de capital del virreinato) y si bien estuvieron en su mayor parte bajo el control de la Iglesia y sus órdenes también existieron algunas escuelas y colegios bajo el control del Estado virreinal. Veamos de manera general en qué consistió la educación durante el siglo XVI y XVII.

La educación de la población indígena y de las castas.

³ Pierre Zind. "Prólogo: la evolución de los problemas hasta el amanecer del siglo XVII". pp. 11-18.

En el caso de los indios y castas, la educación era básicamente religiosa y tenía el objetivo de conocer lo básico de la doctrina cristiana e interiorizar normas de conducta de acuerdo a ellas; lo que entonces se denominaba como elementos de “policía cristiana”. Con la población indígena el Estado español tomó particular preocupación, porque su evangelización significaba cumplir con el objetivo principal de la conquista del Perú. Por ello, en aquella época eran sinónimos cristianizar –que no necesariamente se asociaba a alfabetizar– y civilizar. De esta manera, en términos generales la educación de la mayor parte de los sectores populares urbanos se reducía a la catequesis dominical donde se resaltaba las virtudes sociales de los pobres. Algo similar ocurría con la población rural indígena en sus respectivas doctrinas. De manera simultánea existían también otros ámbitos o espacios sociales que cumplían una labor educativa: los actos públicos (sermones, fiestas religiosas, recibimiento de virreyes, etc.), las cofradías y los gremios (donde además se daba una preparación laboral). Como se puede deducir de lo ya mencionado para recibir este tipo de educación basada en la predicación oral bastaba ver y escuchar y no era necesaria la lectura individual. Pero es necesario precisar que esta educación se basaba o giraba en torno a textos: la Biblia, los catecismos, lecturas piadosas, etc. Los sermones son un buen ejemplo de ello: los sacerdotes para concentrar la atención del público se ayudaban de elementos visuales y juegos de palabras; en ese sentido, el estilo barroco de las iglesias tenía el objetivo pedagógico de “visualizar” las enseñanzas del catecismo a través de sus pinturas murales y óleos⁴. Esta estrategia educativa hacia los sectores populares por ser básicamente informal (visual y oral) no significó la supresión total de sus expresiones culturales siendo más bien éstas incorporadas de manera subordinada al régimen político-social y fueron útiles en tanto representaban la sociedad y los valores dominantes⁵.

La castellanización de la población indígena si bien fue reclamada en varias oportunidades al rey como el medio más fiable de enseñar la doctrina cristiana y de lograr un control social más efectivo, fue considerada por la corona como un elemento complementario de la evangelización y necesario solo para la nobleza indígena⁶. Sin embargo, lo que se hizo fue extender por gran parte del virreinato el idioma quechua; por ello, para preparar a los religiosos en su tarea evangelizadora en la universidad San Marcos

⁴ Pilar Gonzalbo Aizpuru. “Cuestiones de historia de la educación colonial”. pp. 21-31; Charles B. Moore. *El arte de predicar de Juan Espinosa Medrano en “La novena maravilla”*. pp. 33-36.

⁵ Aquí parafraseo a Juan Carlos Estensoro. “Modernismo, estética, música y fiesta: elites y cambio de actitud frente a la cultura popular. Perú, 1750-1850”. pp. 182-183.

⁶ Silvio Zavala. *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*. Este autor menciona que Felipe II temía que la castellanización obligatoria de los indios pudiera ocasionar rechazo y rebeliones tal y como había sucedido con una medida similar implantada a los moros (54-57).

y en algunos colegios se mandó establecer una cátedra de quechua. De otra parte, para los hijos de caciques, elementos políticos necesarios para la corona en tanto “señores” de indios, estaba reservada una educación entre elemental e intermedia. Para el Estado esto era importante debido a su influencia en la población indígena que veían en ellos un modelo a imitar. De esta manera, un cacique bien educado en la fe cristiana y fiel al Rey significaba ganar a la población indígena a su cargo. Para tal objetivo, en Lima se fundó en 1620 el Colegio del Príncipe y al año siguiente el Colegio de San Francisco de Borja en el Cuzco, ambos a cargo de la orden jesuita.

A pesar de lo mencionado, hubo cierta preocupación por la instrucción de los sectores indígenas con el objetivo de crear grupos alfabetizados para que apoyen en la predicación y catequesis a los curas (cantores, maestros de doctrina, fiscales, entre otros) y realicen ciertas labores políticas en sus comunidades (cacique, alcalde, gobernador, segunda persona, entre otros)⁷. En la doctrina de Juli (Puno), por ejemplo, los jesuitas fundaron una escuela donde enseñaban a niños indígenas a leer, escribir, contar y música. Según José de Acosta, estas materias eran las necesarias porque “de las otras ciencias bastaba que supieses lo conveniente para vida que han de llevar y el oficio que habían de ejercer”⁸. Para 1592 esta escuela tenía 300 niños. En las zonas rurales del arzobispado de Lima también existieron escuelas e inclusive se impusieron multas a los sacerdotes en cuyas parroquias no las establecieran. Esto se debía a una Real Cédula del 7 de Julio de 1685 que ordenaba que se enseñará castellano a los indios y que para tal fin se fundaran escuelas, con su respectivo preceptor, en cada pueblo “donde hubiere cura”. Además, como una manera de compeler a la asistencia a la escuela, se mencionaba que el que no sepa “lengua castellana” y que sabiendo no le haya enseñado a sus hijos no podría “tener ocupación alguna en sus pueblos”⁹.

En las zonas urbanas, los sectores populares podían acceder a la educación gracias a ciertas órdenes religiosas, la iniciativa de determinadas autoridades eclesiásticas y civiles y a las fundaciones de caridad. En la ciudad de Lima, los jesuitas tuvieron varias escuelas gratuitas: en la Plazuela de Desamparados, el barrio indígena del Cercado, el pueblo de Bellavista y el Callao. La escuela de Desamparados fue abierta en 1666 y atendió entre 300 y 500 alumnos. En ambas se enseñaba a leer, escribir, aritmética elemental y la doctrina cristiana y estaban abiertas a todos los niños del vecindario, sean españoles, indios o

⁷ Magdalena Chocano Mena. *La América colonial (1492-1763) Cultura y vida cotidiana*. p. 193.

⁸ Roberto Mac Lean y Estenós *Sociología educacional del Perú*. p. 108.

⁹ Karen Spalding. *De indio a campesino*. pp. 77; Richard Konetzke. *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica*. Volumen II, 2º tomo, documento 520, pp. 766-767.

mulatos. Esta “mezcla de razas” no fue bien vista por las autoridades políticas; así, en 1715 el provincial Antonio Garriga, en su visita a la escuela jesuita de Lima mostró objeciones a esta situación considerándolo un peligro para el orden social. Por ello ordenó que en el aula, construida en escalones ascendentes, los niños españoles y de “noble cuna” se sentaran en los escalones más altos y las demás castas en los más bajos, así las diferencias sociales estarían marcadas espacialmente. Respecto a la orden Betlemita junto a su labor de asistir a los hospitales también abrieron escuelas elementales. De otra parte, también era importante la labor de un grupo de mujeres de diferentes castas denominadas “migas” que cuidaban a los niños menores de seis años y les enseñaban nociones muy elementales de lectura y escritura¹⁰. Finalmente, se debe mencionar que los mestizos, mulatos y otras castas tenían legalmente prohibido el ingreso a colegios y universidades aunque en la práctica muchos de ellos accedieron a este tipo de educación.

Esta actividad educativa en los sectores populares pone en duda que no hayan tenido acceso a la cultura escrita. Al parecer la capacidad de lectura estaba más extendida de que comúnmente la historiografía ha reparado y esto por dos razones. En primer lugar, el modelo educativo en aquella época dividía la educación elemental en dos etapas claramente definidas y separadas: la lectura, bajo el método del deletreo y utilizando catecismos de doctrina cristiana; y la escritura, la etapa más complicada porque requería de materiales costosos y escasos como el papel y, sobre todo, de mayor práctica¹¹. En consecuencia, la enseñanza de la lectura era de menor costo en tiempo y dinero; por esta razón esta capacidad pudo estar más extendida que la de escribir, pero aquella se veía limitada a ciertos tipos de lectura no solo por el costo de las publicaciones y lo restringido de su circulación sino también por el control que sobre sus contenidos ejercía la Iglesia¹². En segundo lugar, la lectura en sociedades de antiguo régimen era un acto que implicaba a una comunidad y no era tal y como la entendemos en la actualidad; es decir la lectura individual. De esta manera se puede comprender porque los hombres y las mujeres de los sectores populares –sobre todo urbanos- no fueron ajenos al ámbito letrado y más bien se

¹⁰ Luis Martín. *La conquista intelectual del Perú. El colegio jesuita de San Pablo, 1568-1787*. pp. 54-59. Rubén Vargas Ugarte. *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú*. Tomo 2. pp. 210-214.

¹¹ Dorothy Tanck Estrada. “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”. pp. 49, 83-84.

¹² No es de extrañar el temor de la Iglesia y el Estado a que los indios accedieran a lecturas que pudieran distorsionar la ortodoxia católica. Así, en la década de 1570 en Cusco la inquisición incautó a los comerciantes cartillas con graves errores. Asimismo, el virrey Toledo en una carta al rey explicaba que “no conviene que a estos reinos se traigan libros profanos y de mal exemplo porque lo recibiran los Indios que muchos van ya sabiendo leer”. Ver: Juan Carlos Estenssoro. *Del paganismo a la santidad. La incorporación de los indios del Perú al catolicismo, 1532-1750*. pp. 119-120.

vieron inmersos de manera activa, con o sin intermediarios, en diferentes eventos letrados como actos públicos, procesos judiciales, transacciones comerciales, etc¹³.

La educación de la mujer

En el virreinato, a la población femenina, en términos generales, le estaba reservado el espacio doméstico: la familia. En el caso de las mujeres de los sectores medios y altos, no se les consideraba capaces de acceder a algún cargo público sea civil o eclesiástico y en el caso de que tuvieran que trabajar debían estar bajo tutela masculina. El espacio público estaba reservado al hombre; y más aún a los criollos ricos. Por ello, la educación femenina se restringía a seguir una conducta religiosa y sumisa teniendo como modelo a la virgen María. En el caso de las mujeres de la élite, que aspiraban al matrimonio o al convento, su educación tenía como objetivo proteger el honor familiar y por ello se llevaba en conventos debido a que se consideraba que el aislamiento protegía su castidad. En estos establecimientos se les enseñaban nociones básicas de lectura, escritura, doctrina cristiana, costura, bordado y música. En el caso de las hijas de los caciques y las mestizas su educación se dirigía, además, a comportarse a la “manera española”. En Lima también existieron otros establecimientos para la educación de las niñas de la elite como el colegio Nuestra Señora del Carmen donde inclusive se enseñaba latín. Además, para proteger a las niñas criollas huérfanas se concedió una dote de 1,000 pesos a partir de 1627. Para otras niñas con menos recursos se abrió el colegio de la Caridad que estaba adscrito al Hospital de San Cosme y San Damián y donde después debían servir como ayudantas. A cambio de ellos recibirían una dote de 300 pesos las mestizas y 400 las españolas¹⁴. De otra parte, para las niñas criollas expósitas y huérfanas se creó con el objetivo de salvar sus “débiles almas” el colegio de Santa Cruz de Nuestra Señora de Atocha fundado en Lima en el año de 1659 por Mateo Pastor de Velasco y su esposa y la Corona y la Inquisición otorgaban dotes para “las Expósitas que tomen estado de casadas o religiosas”¹⁵.

La educación de los criollos

Respecto a la élite criolla, además de su educación en los valores cristianos propios de una élite dirigente, se les instruía en conocimientos útiles tanto para ostentar su jerarquía social como para la administración pública y eclesiástica. Así, la instrucción era un signo más de prestigio y poder para los criollos ricos y una vía de ascenso social para

¹³ Para el caso de la población esclava de Lima y su relación con la escritura es interesante el libro de José Ramón Jouve Martín. *Esclavos en la ciudad letrada. Esclavitud, escritura y colonialismo en Lima*.

¹⁴ Magdalena Chocano Mena. *La América colonial*. pp. 72-74.

¹⁵ Daniel Valcárcel. *Historia de la educación colonial*. p. 38.

aquellos que no eran primogénitos y para los criollos pobres. Además, el Estado se beneficiaba con el control de esta élite mediante el manejo del acceso a los puestos públicos. Por estas razones, el paso por este tipo de enseñanza no estaba permitido a todos los sectores de la población. Según las leyes de indias no se debía admitir en la universidad o en los colegios a mestizos, sambos, mulatos y quarterones. Solo podían acceder a estos establecimientos la élite criolla e indígena, que además debía probar previamente su descendencia legítima y no tener “mancha de sangre”, es decir no ser descendiente de judíos o de alguna casta inferior. Por ejemplo, en 1626 en las constituciones del colegio seminario de san Francisco de la ciudad de Huamanga se señalaba como requisitos de ingreso tener “... por lo menos doce años, hijos legítimos que sepan leer y escribir. [...] no han de ser mestizos [...] Demás desto ha de constar ser hijos de cristianos viejos, libres de toda mancha de moros, judíos y recién conversos a nuestra santa fe católica, ni de penitenciados por el santo oficio de la Inquisición, y que no hayan sido convencidos de otros delitos graves, ni hayan tenido otros oficios bajos e infames a la república”¹⁶.

La instrucción de los criollos empezaba con el aprendizaje de las primeras letras, primero bajo el cuidado de una “miga” y después, aproximadamente entre los cinco y seis años, podía ser llevada por un profesor particular, en un estudio conventual o en una escuela municipal. Así, por ejemplo, en las primeras décadas del siglo XVII, con maestros pagados por el virrey, se establecieron en Lima 12 escuelas gratuitas de primeras letras dirigidas a los hijos de los “vecinos”. Situados cerca de la universidad, colegios, conventos e iglesias, en conjunto enseñaron aproximadamente a un considerable número: 1,000 alumnos¹⁷. En este nivel, por lo general el método de enseñanza era el individual donde el maestro instruía de manera personalizada a cada alumno, el cual aprendía según el ritmo de su aprendizaje. No estaba muy difundida la idea de la enseñanza colectiva y si bien el método individual era muy útil con un alumnado muy pequeño cuando este era extenso era muy lento. Los maestros estaban obligados a enseñar la doctrina cristiana y por ello eran vigilados por los curas que los amonestaban si “enseñan la doctrina en romance

¹⁶ Richard Konetzke. *Colección de documentos...* Volumen II, 1 Tomo, Documento 191, p. 292.

¹⁷ Daniel Valcárcel. *Historia de la educación colonial*. p. 30-31. Las escuelas eran las siguientes: la de Fernando de Guzmán, frente al convento de Santo Domingo; la de Antonio Rodríguez de Vitoria, en Espíritu Santo; de Francisco de Córdova, en Mármol de Carvajal (Gallos); de Diego Ramos Fajardo, en San Diego; de Pablo Arias, en Pileta de Trinidad; de Francisco Díaz Osorio, en la calle de los Niños Huérfanos; de Pedro Pablo, en la calle del colegio de San Martín; de Jerónimo Irura de Arcaya, en la calle de la Compañía; de Salvador Niño, en la plazuela de la Inquisición; de Diego Muñoz de Herrera, en la Plaza de Santa Ana; de Francisco Suárez, en la plaza de San Pedro, de Bernardo de Figueroa, en la plazuela de San Francisco; y de Francisco Díaz en la esquina de San Lázaro.

castellano”¹⁸. Por otra parte, en un rango inferior al de los colegios, existían otras instituciones educativas que cumplían funciones de asilo fundados para proteger de la pobreza y de situaciones “peligrosas” a la moral de los niños criollos huérfanos y expósitos. En ellos se les enseñaban las primeras letras. También existían escuelas donde se enseñaba gramática latina, las más concurridas fueron las erigidas por los jesuitas. Al respecto, en 1576 la escuela latina de Lima tenía 200 alumnos en los tres cursos de latinidad (mayor, media y menor) y 500 para 1636¹⁹.

En un nivel intermedio y aproximadamente a los doce años de edad, los criollos podían ingresar a los colegios y seminarios que eran instituciones donde se preparaban a los futuros sacerdotes, pero también a los civiles. En ellos se enseñaban cursos de gramática, humanidades y retórica e inclusive algunos cursos universitarios. Debido a esta razón, fue común que la universidad San Marcos demandara al virrey que no permitiera que las órdenes religiosas enseñen en sus colegios los cursos que ella impartía. En ese sentido, sus constantes reclamos a lo largo del siglo XVII y XVIII fueron una señal que este problema no se resolvió en el virreinato. Para agravar más esta situación, las cátedras de San Marcos en propiedad de las órdenes religiosas eran impartidas en sus claustros y no en la universidad. Pero si bien el plan de estudios de los colegios y la universidad podían ser muy parecidos, esta última era la única que tenía cátedras de leyes y podía otorgar títulos y grados. Sin embargo, en la práctica la función docente (y política) de la universidad siempre se encontró restringida, limitándose a dictar algunas cátedras y otorgar grados académicos²⁰.

Durante el siglo XVII y parte del XVIII, los principales colegios limeños fueron los de San Pablo (jesuita), San Martín (jesuita), San Felipe y San Marcos (de la Corona), San Idelfonso (Agustino), San Buenaventura de Nuestra Señora de Guadalupe (franciscano), San Pedro Nolasco (Mercedario), Cercado (de caciques, jesuita), San Antonio, Nuestra Señora del Monte Carmelo y el seminario conciliar de Santo Toribio. Salvo el Colegio de San Felipe y San Marcos controlado enteramente por el Estado y

¹⁸ Rubén Vargas Ugarte. *Concilios Limenses (1551-1772)*. Tomo 1. Lima, 1951. p. 84.

¹⁹ Rubén Vargas Ugarte. *Historia de la compañía de Jesús en el Perú*. Tomo 2. p. 215.

²⁰ Martín Monsalve “Del estudio del Rosario a la Real Pontificia Universidad Mayor de San Marcos”. pp. 55-56; Antonio Espinoza. *Despotismo ilustrado y reforma educativa: el Real Convictorio de San Carlos de Lima, entre 1770 y 1817*. pp. 106-110. Los jesuitas tenían cinco cátedras: Maestro de Sentencias, de Artes, Retórica (Prima de gramática), Prima y Vísperas de Controversias. Los dominicos tenía cuatro: Prima de Teología Moral, Prima y Víspera de Teología y Artes. Los agustinos cuatro: Prima y Vísperas de la doctrina de San Agustín, Dogma de San Agustín y Maestro de las Sentencias. Los franciscanos tenían dos cátedras: Prima y Vísperas de la doctrina de Juan Duns Scoto. La Orden de la Merced tenía dos cátedras: Prima de la doctrina de Santo Tomás y doctrina de Francisco Suárez. La orden de la Buena Muerte tuvo la cátedra de Prima de Moral, la de Mínimos de San Francisco de Paula tuvo una cátedra de Prima de Santo Tomás.

destinado para los beneméritos (descendientes de los conquistadores), los demás colegios se encontraban bajo la influencia y dominio de la Iglesia y sus órdenes religiosas, las cuales, además, poseían cátedras en la universidad San Marcos. Uno de los más importantes fue el Colegio de San Pablo, a cargo de los jesuitas. Fundado en 1568 con tan solo 40 alumnos después tuvo entre 60 y 100 entre los siglos XVII y XVIII, contó además con una de las más importantes bibliotecas del virreinato (en 1760 tenía más de 25,000 volúmenes); asimismo, fue desde finales del siglo XVI la escuela preparatoria oficial para el ingreso a la universidad de San Marcos, desplazando en la práctica a su facultad de Artes²¹. Así, en 1621 se aprobó que los estudiantes que solicitaran admisión en la universidad debían presentar de manera obligatoria un certificado de haber seguido y aprobado los cursos de humanidades del colegio San Pablo. Esto significaba que este colegio tuvo el derecho exclusivo sobre la enseñanza clásica en Lima²². De otra parte, otro colegio jesuita como el de San Martín desde su fundación en 1582 hasta 1768 había tenido aproximadamente 5,060 colegiales y contaba entre sus egresados a connotados miembros de la elite política y religiosa del virreinato: “82 títulos de Castilla, 20 militares de alta graduación, 9 consejeros reales, 9 arzobispos, 41 obispos, 136 oidores y fiscales de las Reales Audiencias, 3 predicadores de reyes, 17 asesores de virreyes, 3 académicos de la Historia, uno de la Academia de la Lengua, uno de San Fernando, 40 rectores de la universidad de San Marcos, 16 rectores del propio colegio de San Martín, 38 del colegio de San Felipe y San Marcos, 139 catedráticos de todas las facultades, 108 escritores, 71 alcaldes ordinarios de Lima, 44 eminentes en santidad y 39 prelados de órdenes religiosas”²³.

Los colegios también fueron un centro importante de influencia intelectual y política a través de la reflexión moral y política y la socialización de la elite criolla. Un ejemplo de ello no los da el colegio San Pablo a través de su seminario de problemas morales y su promoción de congregaciones civiles y eclesiásticas. Respecto a lo primero, este seminario consistió en reuniones semanales donde se discutían las implicaciones morales de determinadas situaciones sociales (p. e la mita, la explotación de los indios en las minas de Huancavelica, la esclavitud). Esto permitió que los jesuitas se conformaran en un grupo intelectual sólido y de cierta influencia política debido a las consultas que los virreyes les hacían. Al respecto, es importante la biblioteca del colegio San Pablo dado que

²¹ En San Marcos la facultad de Artes comprendía las cátedras de Física, Lógica y Filosofía bajo la doctrina de Aristóteles; además de la cátedra de Latín.

²² Luis Martín. *La conquista intelectual*. pp. 23, 52-54.

²³ Rubén Vargas Ugarte. *Historia de la compañía de Jesús en el Perú*. Tomo 2. p. 210-211; la cita en: Armando Nieto Vélez. “Colegios de San Pablo y San Martín”. pp. 82.

permitió a intelectuales de la talla de José de Acosta, José de Arriaga y Bernabé Cobo, entre otros, investigar y escribir sus más importantes obras. Por otra parte, en el colegio San Pablo se desarrollaron 13 congregaciones divididas profesional y socialmente en grupos de clérigos, caballeros españoles y de clase baja, comerciantes españoles, estudiantes universitarios, de humanidades, indios “ladinos” (que sabían leer y escribir), niños españoles y niños negros. Sus funciones no eran exclusivamente religiosas dado que tenían fines benéficos y servían para cohesionar a los grupos sociales. Por ejemplo la Congregación de Nuestra Señora de la O, conformada por caballeros españoles y fundada en 1595, realizaba actividades benéficas en los hospitales, pagaba las deudas de españoles presos, pagaba dotes, etc. El número de sus miembros fue importante llegando a tener entre 800 y 1,000 miembros en el siglo XVII. Esto se traducía también en los bienes con que contaba: a mediados del siglo XVII tenía en Lima 27 casas, 7 almacenes y 2 callejones que en conjunto proporcionaban una renta anual de 10,116 pesos 7 reales²⁴.

Respecto a los estudios universitarios, en Hispanoamérica existían solo dos universidades reales: la Real Universidad de México en Nueva España y la Universidad de San Marcos en Lima, las cuales contaban además de la protección del Papa con la de la Corona²⁵. Este hecho les daba el privilegio de otorgar grados y títulos de mayor valor que los emitidos por los colegios de las órdenes religiosas, permitiendo así que sus graduandos concursaran en igualdad de condiciones con sus pares peninsulares en todas las sinecuras de la Corona. La universidad San Marcos tenía cinco facultades: Artes (comprendía estudios preparatorios en humanidades), Cánones, Leyes, Medicina y Teología; además de dos cátedras independientes de estudios de latinidad y dogma cristiana²⁶. Sin embargo, el eje de la enseñanza estuvo en las cátedras de Leyes y Cánones; es decir, en los estudios relativos al derecho civil o regio y a la legislación eclesiástica. El estudio de la medicina tuvo en cambio poco desarrollo debido a su escaso alumnado y al funcionamiento irregular de sus cátedras. Además, la enseñanza era esencialmente teórica y filosófica –teniendo como base las obras de Avicena, Galeno e Hipócrates– separada totalmente de la cirugía, considerada una práctica menor tanto académica (el máximo grado que se podía obtener era el de

²⁴ Luis Martín. *La conquista intelectual*. pp. 73-95, 158-169. Sobre la biblioteca de San Pablo ver de este mismo autor: “La biblioteca del colegio San Pablo”. pp. 25-36.

²⁵ La Universidad de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo fue creada por bula papal en 1538 y comenzó a funcionar en 1539. Pese a ser considerada la primera universidad fundada en América no tuvo el rango de universidad mayor.

²⁶ Otras universidades menores como la de San Cristóbal de Huamanga (creada en 1677) en Ayacucho y la de San Antonio Abad del Cuzco (creada en 1688) sólo enseñaron Artes y Teología.

bachiller) como socialmente (pardos, mulatos y zambos se dedicaban a ella)²⁷. Por otra parte, desde el punto de vista político y social, la universidad, mediante los méritos académicos y sus redes de clientela con el Estado virreinal y el clero, era un medio muy importante para el ascenso burocrático. Este hecho explica en parte el sentido de las disputas por el control de cátedras o del rectorado por parte de funcionarios civiles y eclesiásticos y las órdenes religiosas²⁸.

Desde el punto de vista ideológico ¿en qué consistía la educación de la élite criolla? En primer lugar, esta se encontraba bajo la influencia de la filosofía escolástica, en la cual dos elementos son importantes: las *auctoritas* y la *ratio*. La autoridad, entendida también como tradición, era el criterio de verdad manifestado en los libros sagrados, en los escritos de los padres de la Iglesia y en los Concilios. Además, en filosofía se respetaba la autoridad de Aristóteles y de su comentarista Averroes y en Teología a Santo Tomás. Como éstas autoridades no siempre coincidían en sus afirmaciones era necesario el uso de la razón (*ratio*) para esclarecer las dudas doctrinales. En segundo lugar, la base de la enseñanza fueron las siete artes liberales: el *Trivium* o las *artes sermoniales* (gramática, dialéctica y retórica) y el *Quadrivium* o las *artes reales* (aritmética, geometría, música y astrología). Además, como en el escolasticismo toda exposición de doctrina debía hacerse en forma de polémica, el medio exclusivo de argumentación fue el silogismo²⁹. Por ello se entiende que para los más importantes educadores de la época, los jesuitas, el medio para lograr perfectos cristianos era a través de la elocuencia; así, la retórica no era sólo una estrategia argumentativa, implicaba mucho más que eso: era una manera de llegar a conocer la verdad asociada a preceptos de comportamiento, lo cual era una manera de reconciliar el espíritu religioso y el humanismo mediante la piedad y las bellas letras. Estos objetivos se traducen muy bien en la organización y plan de enseñanza basada en el sistema pedagógico del *Ratio Studiorum*. Bajo este sistema se implantó el régimen de internado para lograr una mayor disciplina, además se implementó métodos de enseñanza colectivos. La instrucción era

²⁷ Los estudios médicos en el virreinato no habían recibido la influencia de Andrés Vesalio (1514-1564) que con su *De Fabrica Humani Corporis* (1543) comenzó el estudio de la anatomía moderna produciendo un gran progreso en la ciencia médica. Ver: Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima*. Capítulo 1. Según este mismo autor existían dos tipos de cirujanos: (1) los romancistas, dado que utilizaban el lenguaje vulgar, tenían una preparación práctica de tres años en los hospitales y dos acompañando a médicos y cirujanos, no tenían título y el protomedicato autorizaba su ejercicio luego de su examen; (2) latinos, dado sus estudios de latín, seguían estudios universitarios por seis años más prácticas en hospitales, podían obtener el grado de bachiller y la autorización del protomedicato. Es necesario precisar que los cirujanos romancistas estaba conformado por pardos, mulatos y zambos (p. 44).

²⁸ Magdalena Chocano Mena. *La América colonial*. pp. 200-213.

²⁹ El silogismo es un argumento que contiene tres proposiciones, la mayor, la menor y la conclusión; esta última es deducida de la mayor por intermedio de la menor. Un ejemplo de silogismo es el siguiente: todos los hombres son mortales, tú eres hombre, entonces tú eres mortal.

básicamente literaria –por lo general se llevaban 5 cursos: 3 de gramática, 1 de humanidades y 1 de retórica– y tenía tres momentos: la explicación del profesor, la repetición del discípulo y el debate entre los alumnos sobre puntos controvertibles. En el caso de la enseñanza del latín, básico para los estudios superiores, se utilizaron tres métodos: memorización, interpretación y redacción y declamación³⁰. Los autores leídos eran escogidos por la belleza de su lenguaje y su mensaje moral y estaban depurados de cualquier referencia a conductas consideradas inmorales. Al respecto, en el colegio San Pablo de Lima en la enseñanza del latín se leía a Cicerón, Salustio, César y Livio y a poetas como Virgilio y Horacio; en el caso del griego se leía a Platón, Plutarco, Juan Crisóstomo, Gregorio Nacianceno, entre otros. Además, se utilizaba textos como el *De institutione gramaticae libri tres* (1572) del jesuita portugués Manuel Álvarez, *De arte rhetorica libri tres* (1560) de Cipriano Suárez, *Thesaurus Verborum* (1597) de Bartolomé Bravo, *Rhetoris Christiani partes septem* (Lima, 1619) de José de Arriaga y la *Gramática Ilustrada* (Lima, 1734) del alumno de San Pablo José Rodríguez (está tuvo varias reediciones siendo la última de 1839)³¹. Es importante recalcar que la formación clásica relacionaba el saber con la virtud y el honor, es decir que no solo brindaba una técnica oratoria sino que se asociaba a un comportamiento moralmente aceptable.

En conjunto, este tipo de educación unida a las preocupaciones sociales y políticas de la élite criolla (el conocimiento del latín era un elemento de distinción), se prestaba más a la exhibición del saber que a la investigación empírica produciendo una literatura y oratoria caracterizada “...por la abundancia de metáforas, su estilo afectado, la mezcla de temas profanos y sagrados, la erudición inoportuna y abuso de citas marginales”³². En los colegios el año académico empezaba con una gran fiesta donde había discursos, poesías, obras teatrales y palestras (certamen literario donde se debate una tesis). Estos certámenes, que duraba varios días, contaban con la presencia de las más altas autoridades políticas y eclesiásticas y los premios eran entregados por el virrey. Es interesante anotar que estas palestras también formaban parte de las ceremonias en las principales festividades religiosas y en las recepciones de virreyes y arzobispos, complementando muy bien sus formas barrocas con una simbología con claras referencias en la tradición clásica³³. De esta

³⁰ Johannes Hirschberger. *Historia de la filosofía*. Tomo I, p. 330; Pilar Gonzalbo. *Historia de la educación en la época colonial: La educación de los criollos y la vida urbana*. pp. 128-130; Roberto Mac Lean y Estenós. *Sociología educacional*. pp. 93-94.

³¹ Luis Martín. *La conquista intelectual*. pp. 59-60.

³² Pablo Macera. “Lenguaje y modernismo peruano del siglo XVIII”. p. 26.

³³ Roberto Mac Lean y Estenós. *Sociología...* p. 94; Ramón Mujica. “<<Dime con quién andas y te diré quién eres>>”.

manera, estos actos públicos eran verdaderos eventos letrados donde todos los sectores sociales confluían sin dejar de marcar su sitio en la jerarquía social y política.

Respecto a la filosofía escolástica que estuvo vigente en el virreinato peruano y se enseñó en la universidad y en los colegios durante el siglo XVII y XVIII, no era la misma que predominó en la Edad Media sino una evolución moderna que renovó la escolástica bajo una nueva lectura de Santo Tomás que se le denomina Segunda Escolástica. Con todo, estuvo lejos de ser homogénea en sus postulados pero en general mostró un interés moderno por problemáticas políticas y sociales como la soberanía del pueblo, el derecho de resistencia, el derecho natural y de gentes; tal y como lo demuestran las obras de Francisco de Vitoria (+1546), Francisco Suárez (1548-1617) y Juan de Mariana (+1623)³⁴. De estos autores, el más difundido en el virreinato peruano fue Suárez³⁵. Sus postulados políticos y morales tendrían importantes consecuencias en el contexto americano.

Por el lado político, Francisco Suárez y Juan de Mariana afirmaban que el origen del poder jurídico y político provenía de Dios, pero que el pueblo era el portador, el “sujeto” de ese poder y que con su consentimiento enajenaba su soberanía a la autoridad y le daba legitimidad. Esto significaba que el poder de los gobernantes no procedía directamente de Dios, sino de la misma comunidad para sus propios fines seculares. Esta comunidad además podía desobedecer al gobernante en caso de que actúe en contra de su bienestar, que en el caso de Mariana llegaba hasta la posibilidad del tiranicidio³⁶. Es necesario resaltar que la vigencia de este conjunto de ideas se encontraba en concordancia con la concepción y la aplicación de la ley en el virreinato peruano. Así, a la idea de una concepción superior del derecho, expresado en el derecho natural, se unía la que señalaba que la ley no podía preverlo todo y por lo mismo tenía que aplicarse según el contexto social y para el bien de la comunidad. Por ello, en la formulación, deliberación, promulgación, ejecución y aplicación de la ley no se permitía la decisión unilateral ni el absolutismo de la Corona³⁷. Las consecuencias en el ámbito moral de éstas doctrinas se expresaron en el probabilismo, que resume sus principios la siguiente fórmula de Suárez: *lex dubia non obligat* (cuando hay duda respecto de la ley, no hay obligación). Esto

³⁴ Johannes Hirschberger. *Historia de la filosofía*. p. 512. Las obras políticas de Suárez son *De legibus* y el *Defensio Fidei*, de Mariana *De rege et regis institutione*.

³⁵ Esa es la conclusión a que llega Manuel Burga en su *Nueve bibliotecas jesuitas en el momento de la expulsión (1767)*.

³⁶ Johannes Hirschberger. *Historia de la filosofía*. pp. 516-518, 610-612.

³⁷ Víctor Tau. *La ley en América hispana. Del descubrimiento a la emancipación*. pp. 28-62.

significaba que si hay duda sobre la licitud o no-licitud de un determinado acto podía elegirse de entre las opciones la menos probable³⁸.

Teniendo en cuenta las consecuencias prácticas de la segunda escolástica, se puede afirmar que la instrucción literaria impartida en los colegios y universidades del virreinato era acorde con la actividad jurídica y eclesiástica debido a que la dialéctica y la interpretación cumplían una función importante en estas carreras, aunque como hemos podido advertir mellaban la autoridad del Estado. Por otra parte, las restricciones sociales a este tipo de instrucción así como la formación clásica, la preeminencia de la profesión jurídica y sobre todo eclesiástica cumplía con mantener una elite social e ideológicamente homogénea que poco a poco fue configurando una identidad criolla que se sustentaba además en el poder económico, social y político adquirido a lo largo de los años. En este proceso, la influencia y activismo educativo de la orden jesuita tuvo mucha importancia.

1.2. ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN.

El siglo XVIII en la historia de occidente representó una etapa de grandes cambios y el comienzo de esa “vorágine” llamada modernidad. Nunca antes el hombre había confiado tanto en su poder para cambiar el mundo natural y de paso a él mismo. Ese excesivo optimismo se basó en la sobreestimada capacidad “natural”, intelectual y moral de todos los seres humanos para un pensamiento y conducta racionales. En este sentido había un gran acuerdo sobre los fundamentos generales de la ciencia y la filosofía. Locke y Newton fueron sus principales fuentes inspiradoras. Ambos significaron un avance respecto al racionalismo “puro” que se basaba en la especulación teórica a partir de verdades “evidentes por sí mismas” ya que para estos autores era necesario establecer empíricamente las afirmaciones científicas. Pero este empirismo a su vez se basaba en una verdad “evidente” por si misma y que tiene su mejor ejemplo en el “racionalismo psicológico” que exageraba la función potencial y universal de la razón al determinar el modelo y las líneas de la conducta humana, es decir, que el hombre ante una situación determinada adopta la conducta que mejor se adapte a esta. Pero también había un poder de la razón para controlar y modificar todos los deseos y hacerlos compatibles con la sociedad. Además, los ilustrados consideraban a los seres humanos como un sistema mecánico que opera a través de procesos internos que se ajustaban por “leyes naturales”. Como es evidente la razón reemplazaba a la divinidad y se convertía en la fuerza motriz del cambio y del

³⁸ Luis E. Bacigalupo. “Probabilismo y modernidad”. pp. 273-275.

conocimiento. Sin embargo, de estas ideas generales no se puede deducir que existió un solo tipo de ilustración, la francesa, sino más bien existieron diferentes tradiciones nacionales que expresaron a su vez diferentes posturas sobre temas comunes³⁹. Al respecto, la ilustración en Iberoamérica no fue revolucionaria ni irreligiosa pero sí progresista, reformista, nacionalista y humanista; fue una *ilustración católica*⁴⁰, es decir, la ilustración occidental pasada por el tamiz de la tradición religiosa católica.

La ilustración católica de los criollos

Los ilustrados criollos nunca plantearon un gran cambio en el sistema político y en la jerarquía social. Partidarios del regalismo y de la Monarquía, atacaron las doctrinas que cuestionaban la autoridad del rey, fueran éstas expresadas por las doctrinas jesuitas o por Rousseau. Ello no pudo ser de otro modo, debido a que compartían los objetivos modernizadores del Estado borbón, el cual además les brindó apoyo en sus diferentes actividades (publicación de libros, revistas y la formación de sociedades) a través del mecenazgo de los virreyes. Por otro lado, relevaron bajo argumentos supuestamente racionales las diferencias sociales y de género ya establecidos sin cuestionarlas en el fondo y más bien las profundizaron estableciendo dicotomías entre lo racional y lo irracional. Por ejemplo, según Pablo Macera, los intelectuales alrededor del *Mercurio Peruano* manifestaron ideas pedagógicas que apuntaban a la formación de una aristocracia intelectual ilustrada. En tal sentido, sostenían, dejando a un lado distinciones como la nobleza hereditaria, que la sociedad estaba jerarquizada entre los individuos que trabajan y los que piensan, y que la felicidad de los pueblos solo podía ser hecha por los sabios a través de la razón. En este sentido la reflexión del intelectual, para los ilustrados, debía ser sobre conocimientos útiles a la sociedad porque su función social era la de tener a su cargo la dirección espiritual del pueblo; y en esta labor debía hacer el bien sin escuchar la opinión de la plebe porque “para contentar a la multitud sería las más veces preciso adoptar ideas contrarias a la recta razón”⁴¹. Por otra parte, los ilustrados criollos estaban muy lejos de asumir ideas ateas. Este hecho no debe sorprender dado que en el quehacer intelectual del

³⁹ Thomas Munck. *Historia social de la ilustración*. pp. 15-23. El pensamiento ilustrado estaba lejos de ser homogéneo en sus postulados, aun en Francia. Por ejemplo, sobre la necesidad de educar al pueblo había dos posiciones extremas: mientras Voltaire afirmaba que la educación del pueblo era una pérdida de tiempo y recursos; Diderot y Condorcet consideraban que la educación debía extenderse a toda la población.

⁴⁰ Aquí parafraseo a Sergio Martínez Baeza. “Bello, Infante y la enseñanza del derecho romano: una polémica histórica, 1834”. Al respecto, en Latinoamérica el tema de la *Ilustración Católica* aún no ha sido trabajado a profundidad, salvo los trabajos pioneros de Mario Góngora en *Estudios de historia de las ideas y de historia social*.

⁴¹ Pablo Macera. *Tres etapas en el desarrollo de la conciencia nacional*. pp. 57-61.

virreinato peruano el grupo más importante estaba conformado por clérigos. Entre los ilustrados baste mencionar a Baltazar Jaime Martínez de Compañón (1738-1797), Toribio Rodríguez de Mendoza (1750-1825), Pedro José Chávez de la Rosa (1740-1819), entre otros. Inclusive intelectuales civiles como Hipólito Unanue (1755-1833) y José Baquíjano y Carrillo (1751-1817) pasaron por los seminarios de San Jerónimo de Arequipa y el de Santo Toribio de Lima, respectivamente, para seguir carreras eclesiásticas que pronto fueron cambiadas por la médica y jurídica, llegando a convertirse ambos en catedráticos de la universidad San Marcos y figuras importantes en el ámbito educativo y político. Por estas razones no debe sorprender que el Marqués de Soto Florido, catedrático de San Marcos, expresara “que fuera de las verdades cristianas de la Revelación no existía otro género de certidumbre que el suministrado por la observación directa de la Naturaleza”⁴². De esta manera, para el racionalismo moderno el Bien era inseparable de la Verdad, es decir, la Verdad tenía un sentido ético positivo y los ilustrados criollos lo vincularon sin mayores problemas a las verdades reveladas en el Evangelio.

Las ideas católico ilustradas de los criollos tenía importantes consecuencias en lo que respecta a la educación debido a que se le atribuía un rol trascendental en el perfeccionamiento del género humano, no solo en saber sino también en virtud. Por ello se entiende que la explicación ilustrada a la relajación de las costumbres del pueblo era que ésta se debía a la ignorancia, al desconocimiento de la verdad y de la doctrina cristiana. Estos hechos llevaban al pueblo a estar gobernado por la tradición, que implicaba desorden social, y no por principios racionales; en ese sentido, lo que le caracterizaba era la imitación y no el uso de la razón. La ecuación parecía muy sencilla: conocimiento igual civilización⁴³. Ramón Olaguer Feliú, futuro diputado en las Cortes de Cádiz, planteó muy bien este problema:

Todavía resta otro [obstáculo] que parece más insuperable a saber la costumbre o mejor diremos la adhesión tenaz a ciertas practicas que se admiten sin examen y se conservan por capricho. Que los demas obstáculos ceden fácilmente, viéndose desamparados de la razón cuyo apoyo buscaban: mas bien como la costumbre no la escucha, porque no se gobierna por principios sino por imitación; va pasando de unos a otros, aunque sea perniciosa y se fortifica, sea porque estos conciben bueno quanto practicaron nuestros mayores, sea porque no osen aquellos confesar el vicio aunque lo conozcan⁴⁴.

⁴² Citado en Pablo Macera. “Bibliotecas peruanas del siglo XVIII”. p. 305.

⁴³ Pablo Macera. “Lenguaje y modernismo”. pp. 69-70.

⁴⁴ Ídem.

Estas ideas suponían la desaparición de toda tradición cultural considerada no “civilizada”, no cristiana. Sin embargo, esto no significó que los ilustrados criollos plantearan la alfabetización general de los sectores populares; más bien propusieron la reforma de la enseñanza informal: la prédica. De esta manera no contradecían las ideas del VI Concilio Limense de 1772 que respecto a la enseñanza de la doctrina cristiana señalaba que “... por quanto según el mismo Apóstol de la Fe nace del oydo y el oydo requiere la predicación de la palabra de Christo por cuiá razon ni los hombres pueden creer de corazón los Misterios que no oyeron ni pueden oírlos si no tienen quien se los anuncie y predique...”⁴⁵. Por ello, los ilustrados criollos criticaron las características del sermón barroco. En ese sentido fray Cipriano Jerónimo de Calatayud en 1783 mencionaba que

...la mayor parte de las gentes que llenan los templos quando en ellos se celebran la Exequias a los Siervos de Dios, que han dado un buen loor de sus virtudes no concurren... con un espíritu de Religión; sino de curioso: ni se proponen oír virtudes que conmuevan la voluntad de imitación; sino gracias y dines extraordinarios que arrebatan con la admiración el espíritu: en fin no se procura el fruto sino la diversión... Para prevenir pues el juicio y la expectación de los concurrentes, se dixo en el Exordio que el Discurso no sería una historia perpetua de milagros, revelaciones y profesías; sino una relación seguida de virtudes, exemplos y santas operaciones⁴⁶.

Para los ilustrados criollos se debía suplantar el lenguaje ostentoso y artificioso del sermón barroco por otro más sencillo. La crítica a la oratoria sagrada no era sólo un asunto estético, buscaba una regeneración del culto católico, una intensificación de la vida religiosa del pueblo, hacerlo más “civilizado”. Se consideraba que los sermones barrocos no cumplían con enseñar la doctrina cristiana y más bien la oscurecían con artificios ajenos al tema de la prédica. Como afirma Macera, el sermón en el barroco era ante todo un espectáculo y para los ilustrados éste debía tener el carácter de cátedra, “...el predicador debía ser un apóstol y no un artista obsesionado por el adorno profano e inútil”⁴⁷. Para los ilustrados criollos este tipo de oratoria que apelaba a las imágenes y al estímulo de los sentimientos primarios eran producto de la educación impartida hasta entonces. Por ello era necesario una reforma en la educación superior en general, y no sólo la de los sacerdotes, que llevaba a atacar la doctrina del probabilismo.

En el caso de la educación e instrucción de la mujer, los ilustrados criollos no innovaron mucho. Así, señalaron que debido al carácter emocional e irracional de la mujer,

⁴⁵ Vargas Ugarte. *Concilios Limenses*. Tomo II. pp. 10-11.

⁴⁶ Pablo Macera. “Lenguaje y modernismo”. pp. 38-39.

⁴⁷ Ídem. pp. 32-34, 42.

esta debía estar circunscrita al espacio privado y estar sometida a un estricto control de su sexualidad. Sin embargo, plantearon un nuevo tipo de educación acorde con su función social y moral de esposa y madre: ser por un lado el apoyo moral del esposo y por otro encargarse de la educación de los niños para brindar sujetos más competentes y útiles a la sociedad⁴⁸.

Finalmente, los ilustrados criollos tuvieron cierto rol en la configuración de la identidad criolla a través de su respuesta a las afirmaciones de naturalistas europeos como Buffon y Reynal, que bajo el discurso ilustrado calificaron de inferior a Europa la naturaleza y los habitantes del continente americano. Los ilustrados criollos en respuesta hicieron una especie de geografía patriótica que resaltaba la abundancia de riquezas naturales que “la providencia” había dado a América; también recurrieron a la historia donde se rescataba el pasado prehispánico⁴⁹. Como ejemplo están las afirmaciones de Hipólito Unanue sobre el clima de Lima y del Perú, donde agradece a la providencia por haber dado al virreinato peruano todos los climas de la tierra. Por otra parte, en el discurso sobre el camino del Callao, Unanue estableció comparaciones entre los caminos griegos y los incas para demostrar la grandeza e inteligencia de estos últimos al poder superar una geografía tal difícil como el de la sierra peruana⁵⁰. Esto último era muy importante porque en el virreinato peruano, como en Nueva España, se utilizaron varios medios para enaltecer a la patria (entendida como la tierra donde se ha nacido). En ese sentido, se estableció la continuidad de la monarquía con el imperio Inca expresadas en las genealogías que se construyen desde los incas hasta el último rey español y, en el plano religioso, la veneración de santos locales como Santa Rosa de Lima. No está demás mencionar que esta identidad criolla no cuestionaba la fidelidad a la monarquía.

Las reformas borbónicas y la educación

El desarrollo de las ideas de la Ilustración coincide en Hispanoamérica con el ascenso de la dinastía Borbón a la corona española. Esto significó cambios importantes en la relación entre la metrópoli y sus dominios de ultramar, evidentes sobretudo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, desde la nueva perspectiva política del “despotismo ilustrado”. A este conjunto de medidas con el objetivo de modernizar el Estado y la sociedad se les conoce como las reformas borbónicas.

⁴⁸ Para una visión general de estos temas ver: Claudia Rosas Lauro. “Educando al bello sexo: la mujer en el discurso ilustrado”.

⁴⁹ David Brading. *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. Capítulo XX.

⁵⁰ Jorge Cañizares. “La utopía de Hipólito Unanue: comercio, naturaleza y religión en el Perú”. pp. 91-128.

Estas reformas en el plano educativo fueron coherentes con la intención general del Estado Borbón de recobrar autoridad frente a la Iglesia, de impulsar el desarrollo económico y desarrollar un nuevo tipo de cultura conforme a las ideas ilustradas. En primer lugar, desde el punto de vista institucional, si bien no se modificó la estructura educativa se creó nuevos colegios a cargo del Estado con nuevos planes de estudio bajo autores regalistas y jansenistas; asimismo, promovió la creación de escuelas para los sectores populares e indígenas. En segundo lugar, reforzó la política segregacionista respecto al acceso de las castas a la instrucción intermedia y superior. Por último, la política educativa de la metrópoli dejaba la incorporación política de las diferencias culturales para buscar la homogenización a través de la enseñanza obligatoria del castellano.

Sobre el primer punto, la intervención del Estado en la educación significó enfrentarse directamente con la Iglesia y sus ordenes religiosos. Un hecho a favor de este proceso fue la expulsión de los jesuitas en 1767 dado que brindó al Estado el control de los colegios y escuelas jesuitas y de sus recursos; sin embargo, su administración fue por lo general deficiente. De otra parte, para atacar las doctrinas jesuitas dejando de lado las prohibiciones de la Inquisición se introdujo textos de autores galicistas, jansenistas y regalistas como Bernhard Zegar Van Espen (1646-1728), Claude Fleury (1640-1723), J. B. Duhamel (1624-1706), Juan Lorenzo Selvagio (1728-1772), Luis Antonio Verney (1713-1792), entre otros⁵¹. Sin embargo, estas medidas empezadas con gran impulso fueron decayendo poco a poco por las resistencias que ocasionaron, por la falta de recursos económicos y el agravamiento de los problemas políticos en la metrópoli.

Un ejemplo de la aplicación de estas medidas son las reformas implementadas en la universidad San Marcos con el objetivo de recobrar su función docente: se establecieron actuaciones literarias cada quince días, se dispuso que los cadetes militares asistieran a la cátedra de Matemáticas para de esta manera ponerla en funcionamiento, se procedió con mayor rigor en la provisión de cátedras, se erradicó la enseñanza de las doctrinas jesuitas que socavaban la autoridad del rey (el Virrey Amat ordenó en 1769 que en la cátedra de Teología no se hiciera mención al probabilismo) y, lo más importante, en 1771 se elaboraron sus “Constituciones nuevas”. En ellas, se brindó mayores atribuciones al rector

⁵¹ El jansenista Van Espen escribió, entre otras obras, *Ius ecclesiasticum universus* (1700); por su parte, el galicano Fleury escribió *Cathechisme historique* (1679) y su *Histoire ecclesiastique* (1681); Duhamel escribió *Institutiones biblicae, seu Scripturae sacrae prolegomena* (1698); Selvagio escribió *Antiquitatum christianarum institutiones* (1772-1780); finalmente, Verney escribió el *Verdadero método de estudiar para se útil á República e a Igreja* (1746). Para una mirada general sobre la introducción de estos autores en los planes de estudios de los colegios en España, ver: Jean Sarrailh. *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. pp. 154-173.

(su mandato se extendió de 1 a 3 años), las principales atribuciones del claustro universitario pasaron al virrey (designación de autoridades universitarias), se ejerció mayor control sobre los catedráticos, se redujo las cátedras de 36 a 17 (3 de filosofía, 5 de teología, 5 de jurisprudencia, 3 de medicina y 1 de matemáticas), se regularizó la asistencia de los estudiantes al claustro universitario, se hizo más rigurosa la dación de grados, se planteó la creación de una biblioteca universitaria con las obras de la biblioteca del colegio de San Pablo y por último se propuso un nuevo plan de estudios. Sin embargo, estas medidas no se cumplieron a cabalidad debido a la falta de recursos económicos y por el rechazo que tuvo de parte del claustro universitario, debido a ello en 1788 las “Constituciones nuevas” fueron totalmente abolidas. Asimismo, al frustrado intento de reforma en San Marcos por Baquíjano y Carrillo en 1783 y la resistencia de la Iglesia ante las reformas educativas ilustradas –por ejemplo, el virrey no logró que en el VI Concilio Límense se condenara el probabilismo y la doctrina del regicidio⁵²– siguió, a fines del siglo XVIII, un retroceso en las reformas por parte de la Corona debido al temor de que se difundieran ideas revolucionarias francesas. Así, la Inquisición no solo controló la circulación de textos religiosos sino también políticos. Este contexto, hizo que las reformas educativas no tuvieran el éxito esperado y que la recuperación de la función docente de la universidad fuera de nuevo postergada⁵³.

Pese a estos problemas, en Lima las reformas educativas tendrán un éxito relativo en el Convictorio de San Carlos y en el Colegio de Medicina de San Fernando de donde egresando prominentes figuras como el médico Cayetano Heredia (1797-1861), José Faustino Sánchez Carrión (1787-1825-), Manuel Lorenzo de Vidaurre (1773-1841), Agustín Guillermo Charún (1774-1857), entre otros. De esta manera, su labor no solo significó la materialización de las reformas en el Perú sino también en los reductos donde se hizo efectivo debido a su total dependencia estatal. Respecto al Convictorio de San Carlos, este fue fundado en 1770 a partir de las rentas de los clausurados colegios de San Martín y de San Felipe, tomando como local el antiguo noviciado de los jesuitas. Creado en consonancia con los colegios mayores de España, tenía como objetivo preparar a los alumnos de la universidad de San Marcos. Ejercieron básicamente su rectorado clérigos seculares siendo el más importante el sacerdote Toribio Rodríguez de Mendoza que fue rector entre 1786 y 1817. En este colegio se hizo efectiva la implementación del plan de

⁵² Sobre este punto ver: Pablo Macera. “El probabilismo en el Perú”. pp. 99-114.

⁵³ Antonio Espinoza. *Despotismo ilustrado y reforma educativa*. pp. 111-130. Víctor Peralta Ruíz. “Las razones de la fe. La Iglesia y la Ilustración en el Perú, 1750-1800”.

estudios de San Marcos de 1771, que introdujo notables innovaciones en los estudios filosóficos, teológicos y jurídicos, así como en el estudio de las ciencias. En ese mismo sentido, el plan de estudios de San Carlos de 1787 continuó esa tendencia. A grandes rasgos las reformas curriculares tuvieron el objetivo de atacar frontalmente a las ideas escolásticas y sustentar de manera más clara la autoridad real. Estas ideas son evidentes en los textos adoptados en los estudios jurídicos, filosóficos y morales de ambos planes. En este sentido, en cuanto al derecho civil o regio no solo se estudio el derecho romano, como había sido costumbre, sino también el derecho español e indiano. Como sustento filosófico-jurídico se introdujo el derecho natural racionalista en su vertiente moderada con las obras de Johan Gottlieb Heinecke (1681-1741)⁵⁴. Latinizado como Heineccius pero mejor conocido como Heinecio, es un ejemplo de lo que significó la modernidad absolutista. Este autor no separaba la moral del derecho, lo privado de lo público, y postulaba que el derecho natural estaba constituido por una: “colección o conjunto de leyes promulgadas por Dios al género humano por medio de la recta razón”⁵⁵. Por ello, al afirmar que las leyes son obra de Dios, las enmarcaba, para sus lectores hispanos, dentro de la ética católica. Si bien esta postura no era totalmente contradictoria con los postulados de Suárez, la gran diferencia radicaba en que Heinecio no dejaba posibilidad de rebelión contra la autoridad del Estado y dejaba en claro que la potestad legislativa estaba en el rey. Para el Estado Borbón, el rey podía hacer su voluntad y mientras respetaba el derecho natural, podía imponerse en cualquier asunto. En ese sentido no extraña que Heinecio critique el probabilismo, y la filosofía que la sustentaba, como una “tesis impía” como un “método de dirigir las intenciones, la reserva mental y el pecado filosófico”⁵⁶. Pese a estas reformas, la Corona en su afán de impedir que las ideas de la Revolución francesa se introdujeran en el Virreinato suprimió en 1794 las cátedras de derecho natural y de gentes de todas las universidades; además de prohibir las obras de Heinecio y de otros autores considerados jansenistas⁵⁷.

El colegio de Medicina de San Fernando fue fundado en 1808 gracias a Hipólito Unanue quien fue su rector. Entre los argumentos presentados para la creación de este

⁵⁴ Jurista alemán, nació en Eisenberg el 11 de septiembre de 1681 y murió en Halle el 31 de agosto de 1741. Estudio teología pero se dedicó al derecho enseñando en Halle en la universidad de Francker (Holanda) y Francfort. Entre sus obras más importantes está su *Jurisprudentia romana et attica* (Leyden 1738-1741) y monografías sobre derecho romano de gran circulación en las universidades europeas y que tuvieron vigencia hasta inicios del siglo XIX. Ver: *Enciclopedia universal ilustrada europeo americana*. tomo 27, p. 939.

⁵⁵ Juan Heinecio. *Elementos de derecho natural y de gentes*. p. 1.

⁵⁶ Francisco Carpintero Benítez. *Historia del derecho natural. Un ensayo*. p. 257.

⁵⁷ Antonio Espinoza. *Despotismo ilustrado y reforma educativa*. pp. 223-224. Sobre la influencia de la Revolución Francesa en el Perú ver: Claudia Rosas Lauro. *Del trono a la guillotina. El impacto de la Revolución Francesa en el Perú (1789-1808)*.

colegio, el virrey Fernando de Abascal señaló la falta de personal competente para asistir a los enfermos del reino y manejar el fluido vacuno; por ello, su objetivo era suplir a los religiosos y a los curanderos por médicos profesionales y de paso brindar una profesión digna a los criollos que fuera una alternativa a la profesión jurídica y eclesiástica. Unanue había iniciado sus gestiones en 1791 pero solo logró que al año siguiente se creara el Anfiteatro Anatómico en el hospital de San Andrés. Con todo, este establecimiento hizo más regular el funcionamiento de la cátedra de Anatomía –creada en 1711– e inició conferencias clínicas que significaron la introducción de conocimientos prácticos en el estudio de la medicina⁵⁸. Años después el virrey Abascal nombró a Unanue protomédico interino del Perú y bajo este cargo propone nuevamente establecer un colegio de medicina siendo aprobado y establecido en el hospital de San Andrés en 1808. Si bien su plan de estudios fue aprobado por la Junta Interina de Medicina y Cirugía de Cádiz en 1811, su labor académica ya había empezado en 1808, realizando su primera actuación literaria en 1810. En 1815 el rey lo consagró como Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando, siendo sus objetivos los de “Formar Médicos útiles a la salud pública, a las artes y a la industria cultivando las ciencias”⁵⁹. Respecto al plan de estudios de 1808 este tiene como eje los métodos de la escuela médica de Leyden, la de mayor prestigio desde fines del siglo XVII. Así, se deja las cátedras de la universidad San Marcos (Prima y Vísperas de Medicina) y se incluye el estudio de la cirugía, dándole el mismo estatus académico y social que los estudios médicos. Según el plan, en los primeros años se enseñaría matemáticas, física e historia natural; después medicina clínica, operatoria, farmacéutica, topográfica y obstetricia⁶⁰.

En lo que respecta a la educación en las provincias, algunas también vieron renovada su instrucción superior gracias a la labor de algunos sacerdotes ilustrados. En el caso de Arequipa, el seminario de San Jerónimo, fundado por los jesuitas en 1616 y donde se enseñaba básicamente latín, fue reformado por el obispo Chávez de la Rosa. Para tal efecto, el seminario entre 1788 y 1791 es cerrado y es reabierto con un nuevo plan de estudios y una constitución los cuales son aprobados por la Corona en 1800. A partir de entonces su plan de estudios –que sigue en mucho el del San Carlos– comprendería la enseñanza de la doctrina cristiana, el latín y la gramática castellana, griego, hebreo y árabe,

⁵⁸ En estas conferencias se exponía sobre una determinada enfermedad, los métodos de curación, los cuidados brindados al enfermo, sus síntomas, sus respuestas a los medicamentos y se finalizaba con las observaciones propias del expositor. Ver: Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima*. p. 39.

⁵⁹ Carlos Enrique Paz Soldán. *Cayetano Heredia (1797-1861)*.... pp. 11-20.

⁶⁰ Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima*. pp. 37-51.

filosofía, matemática, física, teología, sagrada escritura, disciplina eclesiástica, ritos y computo, derecho natural, derecho de gentes civil y eclesiástico. De este seminario egresó una importante generación de políticos republicanos como Francisco de Paula Gonzáles Vigil, Mariano José de Arce, Francisco Javier de Luna Pizarro, Benito Lazo, Andrés Martínez, Evaristo Gómez Sánchez, Francisco Quiroz, entre otros. Algo similar ocurrió en Trujillo con el seminario jesuita de San Carlos y San Marcelo que gracias a las gestiones del obispo Martínez de Compañón fue reorganizado⁶¹.

Si bien la educación superior con los colegios San Carlos y San Fernando empezó un relativo cambio y apertura a nuevos conocimientos ello no significó lo mismo en cuanto a la ampliación de esta educación a otros sectores de la sociedad; en tal sentido, aún era requisito para ser admitido en un colegio ser hijo legítimo de españoles o nobles indígenas, no tener mancha de sangre y no ser hijo de “oficiales mecánicos”. Es más, en vista de que esas normas no habían sido cumplidas se mostró mayor rigor en cerrar la entrada a la educación superior a otras castas. De esta manera, se asoció el atraso o los males que atravesaban ciertas profesiones al hecho de que la ejercían sujetos que por su naturaleza carecían de las “calidades” morales necesarias; en otras palabras, que por el hecho de no respetar las jerarquías sociales se había producido desorden. Para frenar estos problemas, por Real Cédula del 27 de septiembre de 1752 se reafirmó la prohibición del ingreso de las castas a la Facultad de Medicina. En esta Real Cédula se manejaban dos argumentos: no permitir a las castas ascender de estatus “por la nota de infamia que tenían” y porque

Resulta retraerse al estudio de la Medicina los que no se hallen con tales defectos en sus nacimientos, y haver en daño del bien común poquísimos profesores en la referida Facultad de tal suerte que actualmente solo existen cuatro graduados en ella, siendo por lo contrario crecido el número que se halla en otras, se me ha suplicado me digne en esta atención declarar que la sitada ley excluye de las matrículas y grados a dichos zambos, mestizos, mulatos y quarterones, y que tienen incapacidad de obtenerlo por la infamia de hecho conque estan manchados, y mandar para mayor lustre de la profesión literaria que así como en los informes para escribanías y notarías se pregunta si el pretendiente es mulato, se pregunte en las matrículas si es de alguna de las cuatro castas expresadas, y en ese caso de serlo no se le admita y en el de conseguirlo por engaño o fraude se puedan testar y borrar sus grados⁶².

Pensaba el Rey que con esta prohibición iba a lograr un mayor interés en los criollos hacía la profesión médica. Lo cierto es que tales resultados no se cumplieron, haciendo evidente

⁶¹ Alejandro Málaga Medina. “Seminario San Jerónimo de Arequipa”. pp. 39-54; Daniel Valcárcel. *Historia de la educación colonial*. pp. 75-81.

⁶² Richard Konetzke. *Colección de documentos...* Volumen III, Tomo 1º, Documento 163, pp. 265-266.

que la razón del poco interés hacía la medicina no se debía a la intromisión de otras castas – de donde provenían los curanderos y cirujanos– sino a su poco prestigio social por estar relacionado con el trabajo manual y al contacto con la sangre. En el mismo sentido, también se dispuso medidas similares en el caso de los abogados; así el virrey Amat en noviembre de 1767 le envió una carta al rey informándole que la existencia de una multitud de abogados de “oscuro nacimiento y malas costumbres” estaba ocasionando daño a la “República y buen gobierno”. Según el virrey, este problema se debía a que los colegios de Lima permitían mediante becas de estudios que estos alumnos siguieran sus estudios, consiguieran el grado universitario y ejercieran su labor en las audiencias. En respuesta a este informe el rey mediante Real Orden del 14 de julio de 1768 ordenó que para ingresar a cualquier colegio era necesario que califique su legitimidad y limpieza de sangre, hecho que debía repetirse al ingresar a la universidad o pretender ejercer profesión en las audiencias⁶³. Con estos mismos objetivos se creó el Colegio de Abogados de Lima en 1808. Debido a estas medidas se entiende la negativa del virrey Teodoro de Croix al pedido que le hiciera el rector carolino Toribio Rodríguez de Mendoza en 1789 respecto a que anulase para ser admitido a San Carlos el requisito de legitimidad. Asimismo, aun cuando el virrey Fernando de Abascal en 1806 permitió el ingreso a San Carlos a los artesanos señaló que estos debían ser de “sangre limpia”⁶⁴.

Respecto a la educación popular, se planteó su extensión gratuita en conveniencia con proyectos de desarrollo económico: la obtención de mano de obra calificada. Sin embargo, en el virreinato peruano tales ideas no prosperaron del todo al no iniciarse ningún proyecto económico de magnitud⁶⁵. Donde si hubo cambios fue en la estrategia de evangelización de la población indígena la cual hasta entonces había respetado la lengua quechua. Felipe V ordenó que “se destierren los diferentes idiomas y sólo se use el castellano, con el fin de que pueda administrar la enseñanza a los naturales y éstos puedan ser entendidos por sus superiores”⁶⁶. Consecuencia de esta orden fue la supresión de la cátedra de quechua en la universidad San Marcos. Si antes la política de la metrópoli había respetado las diferencias culturales incorporándolas a su sistema ahora lo que se busca era una homogenización cultural⁶⁷. Este hecho también se puede explicar como una medida

⁶³ Ídem. Volumen III. Tomo 1. pp. 340-341.

⁶⁴ Antonio Espinoza. *Despotismo ilustrado y reforma educativa*. pp. 230-231. Con todo hubo excepciones a la regla como el caso del cirujano mulato José Manuel Valdez, que gracias a las gestiones del Hipólito Unanue pudo ingresar al Protomedicato.

⁶⁵ Pablo Macera. “Noticias sobre la enseñanza elemental en el Perú durante el siglo XVIII”. p. 266.

⁶⁶ Roberto Mac Lean y Estenós. *Sociología educacional*. p. 113.

⁶⁷ Juan Carlos Estensoro. “Modernismo, estética, música y fiesta...”

ideológica para hacer frente a las rebeliones indígenas; hecho que ya había ocasionado la supresión del colegio de caciques del Cuzco, así como la prohibición de *Los comentarios reales* del Inca Garcilaso de la Vega.

Respecto a las escuelas, al parecer continuó la iniciativa de establecerlas para preparar a un pequeño grupo de personas. Sin embargo, existieron algunas iniciativas individuales como la del obispo de Trujillo Martínez de Compañón que a partir de 1779 emprende una importante campaña educativa por su diócesis estableciendo 54 escuelas para indígenas, internados y seminarios en Piura, Saña y Cajamarca⁶⁸. De otra parte, el nuevo impulso que se dieron a los cabildos de españoles y de indígenas permitió su mayor intervención en el establecimiento de escuelas de primeras letras; así, algunos cabildos de indígenas establecieron escuelas cubriendo los gastos de preceptores así como la compra de cartillas, catones, tinta y papel mediante los fondos de la Caja de Censos⁶⁹. Por ejemplo, en Lima, hacia 1808 había escuelas en Santiago de Surco, San Pedro de Chorillos (Cercado de Lima), San Cristóbal Guañac (Yauyos), Chilca, Coayllo, Lunahuana y Pacarán (Cañete), en ellas se enseñaba a leer, escribir, cantar y la doctrina cristiana, además de “cortesía y obediencia” hacia las autoridades civiles y eclesiásticas. Sin embargo, como ya mencionamos, esta instrucción recaía en un alumnado numéricamente muy limitado; así, Sebastián Palomino, preceptor de la parroquia de Santiago de Surco, señalaba que entre 1807 y 1817 había enseñado a 21 jóvenes casados y 32 solteros. Por otra parte, en la ciudad de Lima proliferaron las escuelas privadas dirigidas a los sectores de la elite⁷⁰.

Si bien las ideas de la ilustración católica pudieron significar una nueva manera de pensar el orden social sobre la base del merito intelectual, que eventualmente podía permitir abrir hacia otras clases la educación superior, y una mayor preocupación hacía la educación civilizadora del pueblo; estas ideas circularon en un ambiente restringido y su impacto en la sociedad virreinal fue limitado. Estaban aún vigentes las ideas de la segunda escolástica que se expresaron en contra de la implementación de la política absolutista. Así, el control político de los establecimientos educativos por parte de corona tampoco se logró; en tal sentido, es sintomático que en la *Guía política, eclesiástica y militar del virreynato del Perú* de 1795 los “cuerpos literarios” se encontraban descritos en la parte relativa al

⁶⁸ Margarita Guerra. “El clero ilustrado en el tránsito de la Colonia a la República”. p. 307.

⁶⁹ Para noticias de estas escuelas en algunas provincias del interior ver: Pablo Macera. “Noticias sobre la enseñanza elemental”. pp. 231-239.

⁷⁰ Claudia Guarisco. “Cabildos indígenas, democracia y autonomía. Lima, 1770-1812”. pp. 117-119; Daniel Valcárcel. *Historia de la educación colonial*. p. 31.

“Estado eclesiástico”⁷¹. Pero más que determinadas ideas políticas, los sectores medios y altos de la sociedad se vieron envueltos en nuevas prácticas de sociabilidad: cafés, tertulias literarias y sociedades científicas; la introducción de literatura francesa y el hecho de contar con un medio de comunicación como la prensa que hacía surgir un nuevo tipo de espacio público, un tanto ajeno al de rituales y ceremonias. La prensa, en la medida que se acentuó la crisis de la monarquía hispana, tendrá progresivamente un papel político importante al crear nuevas prácticas letradas.

1.3. LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ Y LA EDUCACIÓN.

La crisis de la monarquía hispana producida por la abdicación de Fernando VII en 1808 y la posterior promulgación de la constitución de Cádiz en 1812 generó en Hispanoamérica un nuevo proceso político que llevo a la conformación de un nuevo tipo de gobierno que reivindicaba en el pueblo el derecho a ejercer la soberanía: el gobierno representativo. Así, surgieron inéditos procesos electorales y un nuevo lenguaje político que fueron definiendo nuevas nociones de ciudadanía y de representación política que cuestionaban lo que hasta entonces había sido el sistema político virreinal lo cual iba a llevar a los criollos de su fidelismo monárquico al separatismo⁷².

Sin negar su carácter revolucionario, la experiencia gaditana hará suya muchos de los ideales y de las características de la ilustración católica. En ese sentido, como señala Gabriella Chiaramonti, mientras que otros modelos constitucionales hacían referencia a los derechos humanos, la de Cádiz lo sorteaba y más bien mantenía su compromiso con la Iglesia (aunque tomando una posición regalista) restando la libertad de conciencia propuesta en el artículo 371⁷³. Por otra parte, si bien se suprimió las diferencias entre españoles y criollos así como la república de indios y el tributo, las mantuvo en el caso de las castas y además la definición de ciudadanía fue asociada a la noción tradicional de vecino. Estos hechos, unidos a que los requisitos para ejercer los derechos políticos no fueron relacionados rígidamente con el alfabetismo, significaban que las relaciones

⁷¹ Ver: Colección Documental de la Independencia del Perú (en adelante CDIP). Tomo I. *Los ideólogos*. Vol. 8. Hipólito Unanue. pp. 746-750.

⁷² Al respecto ver: Gabriella Chiaramonti. *Ciudadanía y representación en el Perú (1808-1860)*.

⁷³ “Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión ó aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes”.

políticas tradicionales no se rompieron del todo⁷⁴. Sin embargo, la esfera pública sufrió una significativa transformación debido a la difusión de la prensa; además, la importancia política que lograron conseguir los cabildos cuestionaron las jerarquías políticas territoriales superiores e inclusive la autoridad del virrey⁷⁵.

La corte gaditana consideró la alfabetización como un requisito esencial para ejercer los derechos políticos ya que ser alfabeto significaba no solo ser capaz de comunicarse de manera escrita y participar en la esfera pública a través de la prensa sino también una nueva manera de socializarse y adquirir nuevos hábitos a través de la escuela. De esta manera, la esfera pública se convirtió en un nuevo ámbito que requería de prácticas letradas diferentes a las que habían dominado la esfera política en el virreinato. Este requisito, sin embargo, dado el tradicional contexto social fue pospuesto para el año de 1830. Se pensaba que para entonces un nuevo modelo educativo acorde a los ideales liberales habría dado sus resultados. La pregunta entonces era ¿qué modelo adoptar? En tal sentido, la experiencia revolucionaria francesa proporcionaba dos modelos educativos que concebían la educación como un derecho y que basados en distintas concepciones de la ciudadanía tenían como objetivo la creación de un servicio público de enseñanza. El primero, garantizaba la instrucción pública gratuita de la enseñanza elemental a los sectores populares, dejando que la instrucción intermedia y superior fuera costeadada por los que quisieran y pudieran acceder a ella. Sus objetivos no dejaban de ser los del antiguo Estado absolutista: integración política y control social, sólo que en un nuevo contexto de igualdad jurídica y donde era vital la ampliación de la cultura escrita para transmitir nuevos valores políticos y sociales seculares que cohesionaran a la nación. Por otro lado, el segundo modelo concebía la instrucción como un derecho que tenía como objetivo superar las desigualdades sociales, así la instrucción en ninguna de sus secciones podía ser exclusiva de un sector social. En tal sentido el Estado debía garantizar la instrucción pública a toda la población para hacer efectiva la igualdad social⁷⁶.

El modelo que predominará en el siglo XIX en Francia y parte de occidente será aquel que se basaba en la idea de la igualdad jurídica, aunque poco a poco se introduzca a lo largo del siglo cierta tendencia igualitaria. En la constitución de Cádiz, ese modelo será

⁷⁴ Al respecto Antonio Annino afirma que en la constitución de Cádiz “[...] el lenguaje escrito no condicionaba al visual y por consiguiente queda confinado a los espacios urbanos y a las clases cultas, mientras que en los territorios rurales el vínculo con la constitución es confiada a los actos públicos, el juramento y la “publicación”, cuyos códigos siguen siendo los del Antiguo Régimen”. Ver: Antonio Annino. “El primer constitucionalismo mexicano, 1810-1830”. p 169.

⁷⁵ Gabriella Chiaramonti. *Ciudadanía y representación en el Perú*. pp. 106-107.

⁷⁶ Manuel Puelles Benítez. “Estado y educación en las sociedades europeas”. p. 45.

adoptado sobre la base de las ideas de la ilustración católica. En el título IX, “De la Instrucción Pública”, establecía que en todos los pueblos de la Monarquía se debía establecer escuelas de primeras letras donde se enseñaría a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica con una breve exposición de las obligaciones civiles (Art. 366); de esta manera lo religioso y lo cívico más que separarse debían complementarse. El artículo 321 encargaba a los municipios el cuidado de las escuelas de primeras letras y además se establecería, según las necesidades de cada lugar, universidades y establecimientos para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes (Art. 367). Respecto a la reglamentación y organización de la instrucción pública, se proponía algo novedoso para la época: todos estos establecimientos debían seguir un plan general de enseñanza uniforme para todo el reino y en todos ellos se debía explicar la Constitución (Art. 368). Además, bajo la autoridad del Gobierno, se establecería una Dirección General de Estudios encargada de la inspección de la enseñanza pública (Art. 369) y, por otra parte, las Cortes por medio de planes y estatutos especiales, normarían los lineamientos de la instrucción pública (Art. 370). En suma, el Estado asumía por primera vez una función más decidida en la instrucción, expresada en instituciones especializadas, desplazando así a la Iglesia. La legislación posterior complementaría estas medidas generales: el 17 de febrero de 1813 en la “Instrucción del Gobierno económico-político de las provincias” se estableció, entre otros temas, que los municipios tenían la obligación de sostener económicamente por lo menos una escuela gratuita de primeras letras tal y como lo establecía el Art. 366 de la constitución. Con el regreso de Fernando VII al poder estas medidas se complementaron con la Real Cédula del 20 de octubre de 1817 donde ordenaba la fundación de escuelas gratuitas de primeras letras en los conventos de religioso y religiosas. Por otra parte, en 1819 la Real Sociedad Económica gaditana de Amigos del País envió a Guatemala y Nueva España un manual de un novedoso método de enseñanza elemental que ya se había difundido en la metrópoli: el método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster⁷⁷.

En Lima, las medidas educativas de la constitución de Cádiz tuvieron efectos inmediatos no necesariamente positivos. Por un lado, la abolición del tributo indígena llevó a una grave crisis económica a los establecimientos educativos que dependían de estos ingresos. Por ejemplo, el colegio San Carlos entró en franca decadencia al no tener dinero con que pagar a sus vicerrectores y maestros, tal y como lo constató el visitador Manuel

⁷⁷ M.^a Isabel Corts Giner; M.^a Consolación Calderón España. “El método de enseñanza mutua en la América colonial española”. p. 283.

Pardo y Rivadeneyra en su visita a este colegio entre 1815 y 1817. Tras esta visita el rector Rodríguez de Mendoza renunció debido a su avanzada edad y su mal estado de salud, después por una orden del virrey Joaquín de Pezuela San Carlos cerró para entrar en refacción⁷⁸. Es de suponer que en un contexto de guerra la situación económica no mejoró, aunque mantuvo una actividad académica irregular al igual que el colegio de medicina de San Fernando. Esta situación, sin embargo, no significó que sus jóvenes estudiantes y egresados no tuvieran un lugar importante en los debates políticos de la época, más bien su activismo había llevado a la autoridad virreinal a realizar visitas en estos establecimientos con el fin de controlar el tipo de enseñanza política que se impartía. En efecto, la experiencia gaditana y la libertad de prensa permitió la difusión de un nuevo vocabulario político liberal y la crítica hacía algunas instituciones de la Iglesia. Así, por ejemplo, en 1813 el conde de Vista Florida informaba al virrey Abascal que en las elecciones de la ciudad de Lima, los colegiales de San Carlos habían votado pese a que por disposición electoral no podían votar. Al respecto, acusaba al padre Tomás Méndez de presentarse a las elecciones de la parroquia del Sagrario “exitando [sic] a los colegiales del Real Convictorio para que levantaran la voz e inflamasen al pueblo a fin de cobrar el voto de que estaban excluidos por público bando en atención de su minoridad y dependencia”⁷⁹. Asimismo, acusaba al entonces colegial José Faustino Sánchez Carrión de “apelar al pueblo e inflamarlo para que en tumulto y voces descompasadas gritar que sufragaran [los colegiales]” obligando al juez a dar la autorización de que los colegiales voten⁸⁰. De otra parte, la universidad San Marcos en 1813 le dirigió una carta al “congreso nacional” felicitándolo por la disolución del Tribunal del Santo Oficio dado que permitía a la “nación española” libertarla del “cruel yugo de la tiranía en que desgraciadamente gemía, cuyo imperio se extendía hasta dominar a la más preciosa, la más libre y esencial facultad del hombre, imponiendo un silencio forzado a sus discursos y prescribiendo los límites del saber [...]”⁸¹. Sin embargo, el retorno de Fernando VII y la disolución de la carta de Cádiz, así como los posteriores avances y retrocesos en la reforma política solo generaron el separatismo de las elites criollas, iniciándose las guerras de independencia. En este contexto, muchos estudiantes carolinos (como Sánchez Carrión, Joaquín Larriva y Francisco Javier Mariátegui) no estarían ajenos al debate y la lucha política, llegando a conspirar contra el poder español.

⁷⁸ Antonio Espinoza. *Despotismo ilustrado y reforma educativa*. pp. 265-291.

⁷⁹ CDIP. Tomo I. *Los ideólogos*. Vol. 9. *José Faustino Sánchez Carrión*. p. 55.

⁸⁰ Ídem, p. 57.

⁸¹ *El Investigador*. Tomo II, N° XII, 12/09/1813, p. 46.

Respecto a la educación elemental, su administración fue tomada por los municipios conformándose para tal efecto Juntas de Instrucción de regular funcionamiento. Siguiendo el espíritu de la carta gaditana se consideró a la educación como base de la “felicidad pública”, así se afirmaba que era necesario impartir normas religiosas y civiles a los niños para “formarlos [en] dignos miembros de la sociedad, correspondiendo a los deberes de la religión y a su[s] circunstancias, sirviendo a Dios y a la patria, y hace[r] feliz la compañía de sus conciudadanos”⁸². En el plano pedagógico hubo algunos cambios respecto al método tradicional; así, en un plan presentado al cabildo limeño en 1813 para las “escuelas publicas” de la capital si bien se mantenía la enseñanza de la lectura y escritura separadas, éstas eran organizadas de manera colectiva en cinco clases divididas en tres grupos: ortología, caligrafía y estudios. Respecto a la ortología, esta se dividía en tres clases, las dos primeras se dirigían al aprendizaje de las letras del alfabeto, su combinación en sílabas, la tabla de números arábigos y romanos y una lista de abreviaturas usados comúnmente en los manuscritos. En la tercera clase era la práctica de la lectura en compendios y catecismos de religión como el de Astete o el de Pouget, en las fábulas de Samaniego y en colecciones de cartas manuscritas. La cuarta clase correspondía a la caligrafía, donde además se enseñaba aritmética teórica y práctica así como historia profana. En la última clase, la quinta, se enseñaría gramática castellana, ortografía y “elementos de las ciencias”⁸³. En conjunto, este plan permitiría una preparación completa a los niños y la posibilidad de continuar estudios más avanzados en las aulas de latinidad y en los colegios. El método lancasteriano no se difundió en el Perú hasta 1820.

Como hemos podido apreciar en este capítulo, instituciones educativas modernas como la escuela y el colegio no eran extrañas en el virreinato peruano y tuvieron cierta extensión en las urbes. Asimismo, si bien en términos institucionales, al igual que en Europa, no definió su estructura claramente atravesó por grandes cambios ideológicos. Lo más resaltante es como el control institucional de la educación, y por ende en la formación de los sujetos, por parte de la Iglesia fue hegemónico durante el siglo XVII y parte del XVIII: la evangelización de los sectores populares fue un éxito y la segunda escolástica dominó la educación superior. Este va a cambiar, en parte, con las reformas borbónicas cuando la Iglesia pierde hegemonía por posturas regalistas, hecho que se acentúa bajo la experiencia gaditana. Sin embargo, el Estado al intentar asumir una función docente mantuvo la preponderancia ideológica de la religión católica, aunque en clave ilustrada; así,

⁸² *El Investigador*. Tomo I, N° LIII, 22/08/1813, p. 114.

⁸³ *Ídem*, pp. 214-215.

“civilización” y “evangelización” continuaron siendo sinónimos. Desde el punto de vista social, las jerarquías sociales se mantuvieron y la instrucción elemental pese a resaltar cada vez más la necesidad de alfabetizar a los sectores populares esto era pensado más como un medio de control social que como un medio de movilidad social. Este hecho es más evidente en el acceso a la educación superior que bajo una serie de restricciones de índole moral y étnica se restringió legalmente a la elite criolla e indígena. Sin embargo, por la existencia de escuelas e las urbes y pueblos de indios, es claro que los sectores populares no fueron ajenos a la cultura escrita y estuvieron inmersos en diversas prácticas letradas.

Capítulo 2

El modelo educativo peruano entre 1820-1855. Entre el legado ilustrado y gaditano.

En la república, a diferencia del virreinato, el sistema político peruano debía apoyarse en la igualdad jurídica y política de los individuos y en la diferenciación entre el espacio público y privado. En tal sentido, la adopción del gobierno representativo en el Perú introdujo cambios revolucionarios en el ámbito del lenguaje y las instituciones políticas que si bien no cuestionaron del todo el orden social preexistente y los vínculos institucionales e ideológicos de la Iglesia católica con la sociedad y el Estado, éstos tendrán en la república un sentido político muy diferente al del virreinato. Desde el punto de vista ideológico, la instrucción pública se convirtió en fundamental para la realización de los ideales del gobierno representativo debido a que se pensaba que con la expansión de la cultura escrita, la enseñanza de valores democráticos y el respeto a la ley se produciría un individuo racional y libre, un ciudadano, que estaría apto para participar en las tareas de gobierno y –junto con la libertad de imprenta– garantizaría la participación política del “pueblo” en forma de opinión pública.

Estos ideales trazaron la política educativa del Estado republicano peruano. La elite criolla republicana pensaba que siguiendo esas pautas se podía dejar atrás todo rezago de la “oscura” época colonial al formar una nueva élite política y social y reformando las costumbres del pueblo. De esta manera, el Perú se podría constituir en una nación moderna superando la deplorable situación económica que dejó la guerra, la carencia de un poder político centralizado y la huida de gran parte de su elite económica y social a España. Para ello, el Estado retiró el control que la Iglesia había tenido sobre las instituciones educativas durante el virreinato y pasó a tomar, no sin contra tiempos, una nueva función: la docente. En este proceso el Estado ira estableciendo un modelo educativo republicano basado en una concepción de ciudadanía jurídica que permitía superponer y conciliar los ideales políticos liberales y el orden social peruano.

Este capítulo analizará la política educativa del Estado peruano entre 1820 y 1854, utilizando a la capital limeña como ejemplo, para conocer las características del discurso ideológico educativo y del sistema de instrucción pública con el objetivo de establecer que

tipo de ciudadano se buscaba formar y que medidas institucionales se llevaron a cabo al respecto. Asimismo, en la medida de lo posible, se comparará con otras experiencias latinoamericanas.

2.1. ENTRE EL MITO DE LA ALFABETIZACIÓN Y LA ARISTOCRACIA DE LA RAZÓN. EL DISCURSO POLÍTICO DEL MODELO EDUCATIVO REPUBLICANO.

Hasta la primera mitad del siglo XIX el modelo educativo republicano peruano se basó de manera preponderante en los fundamentos ideológicos e institucionales del discurso ilustrado católico y de la experiencia liberal gaditana. Sin embargo, estableció de manera radical una “gran división” entre la cultura escrita y la cultura oral atribuyéndole a la primera como propia de una sociedad moderna y “civilizada” y la segunda como característico de una sociedad atrasada y tradicional. Esta idea que equipara la escritura con la modernidad y el desarrollo marcará la política educativa del Estado peruano hasta nuestros días¹. Teniendo en cuenta estos principios se entiende porque este discurso educativo tuvo una inusitada fe en el poder de transformación social de la instrucción pública. Sin embargo, esto no significó que se planteara los mismos objetivos letrados para todos los sectores de la sociedad. Todo lo contrario, se estableció diferentes literacidades para el pueblo, la mujer y la elite criolla. Al respecto, se constituyo un mito sobre las posibilidades “civilizadoras” y de control social de la alfabetización en los sectores populares, se afianzó el discurso ilustrado sobre los fines domésticos de la educación de la mujer y, finalmente, se renovada la propuesta sobre formar una “aristocracia de la razón” pero esta vez bajo los principios del gobierno representativo.

El Mito de la alfabetización

Para los redactores del periódico liberal el *Telégrafo de Lima* los excesos y la violencia de la Revolución Francesa y la revolución de la independencia en América se debieron básicamente a la ignorancia del pueblo:

¿Que es lo que constituye el bien o el mal, el mérito o demérito de las acciones sino el discernimiento?. Casi todos los crímenes o los vicios de las clases indigentes, tienen por primera causa la ignorancia. Enseñar la verdad a los hombres, es necesariamente hacerlos mejores; porque si no fuere bueno para ellos saber lo que es, tampoco les sería bueno que lo que es existiere: de manera que negarle la instrucción, es blasfemar a la divinidad. [...] Si el pueblo americano

¹ Para el discurso sobre la alfabetización en la actualidad ver el ensayo de Virginia Zavala sobre “Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú”.

hubiera estado instruido cuando lanzo el noble grito de la independencia, ¡cuantos males nos hubiera evitado!².

Así, las ideas del catolicismo ilustrado sobre que el Bien es inseparable de la Verdad, y que éste incluye a la revelación, fue la base sobre la cual se apoyó el mito de la alfabetización de la república temprana. Por otra parte, la educación no debía desligarse de la religión y más bien debía ser la base de la enseñanza moral porque “es ella quien guía el corazón en sus primeros pasos, prepara al hombre para la sociedad, la arma contra las desgracias, y constituye el consuelo y la felicidad de la vida”. Esto era particularmente importante en el Perú debido la violencia política de la postindependencia³.

Estas ideas además se integraban con cierto nacionalismo criollo que identifica lo atrasado, lo no moderno con el legado “colonial”. Para la elite política los males políticos que enfrentaba la república eran producto de las costumbres heredadas de la colonia. Al respecto, se argumentaba que el gobierno español había basado su poder político en la ignorancia del pueblo, evitando que hicieran uso de la razón a través del servilismo de las relaciones sociales y la tradición. Por ello, si la independencia del yugo español había liberado al pueblo, la libertad conseguida era peligrosa en tanto esta “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”⁴. Por esa razón la instrucción elemental cumpliría con borrar ese lastre colonial que estorbaba a la república, transformando a los individuos del pueblo en “seres racionales”, por ello

La educación de las facultades intelectuales no debe mirarse solo como un medio de adquirir saber. Sino tuviere otro efecto que el de aumentar el número de ideas, de poco servirían, por lo general, a las clases inferiores de la sociedad, y en muchos casos no contribuiría a otra cosa que hacerlos más infelices, o más dañinos. El grande objeto con que nos debemos empeñar en comunicar el arte fácil y admirable de la lectura a las clases pobres, es exitar [sic] en ellos un estímulo (uso esta voz en sentido semejante al que le dan los médicos) que los saque de una vida enteramente animal, y que les haga percibir la existencia de otros placeres que los que no salen de la esfera de las sensaciones⁵.

² *El Telégrafo de Lima*: 6/4/1827.

³ *El Instructor Peruano*. Nº 1. 16/01/1847. p. 2.

⁴ *El Conciliador*. 23/01/1830; 6/8/1831. De otra parte, Manuel Lorenzo de Vidaurre se había expresado de manera similar: “El pueblo es como una bestia feroz, cuyo natural salvaje se ha suavizado en prisión y acostumbrado a la esclavitud. Si se le deja libre en los campos incapaz de procurar por sí su mantenimiento y proporcionarse un asilo, es presa del primero que quiere sujetarlo de nuevo a los fierros. Esto es lo que sucede a un pueblo acostumbrado a dejarse gobernar. Esto es, diré yo, el carácter de una Nación que se procuró educar en la servidumbre; esto es lo que motivó el sofisma de Mabli: ¿de qué sirve la libertad al que no se halla en proporción de mantenerla? [...] El remedio a este mal es la ilustración”. “Discurso quinto: leyes fundamentales que convienen al Perú” (Trujillo, 1824). En: CDIP Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 5. Manuel Lorenzo de Vidaurre. *Plan del Perú y otros escritos*. p. 371.

⁵ *El Telégrafo de Lima*: 30/4/1827.

Apartar de la “vida enteramente animal” del pueblo mediante la lectura redundaría en toda la vida social: las industrias se desarrollarían, la religión se volvería más íntima y libre al no estar sujeta a supersticiones, la calidad humana se desarrollaría de manera permanente, se reformarían las costumbres y se respetarían las leyes⁶. El objetivo era modernizar y occidentalizar al pueblo, y que todo rezago cultural considerado “bárbaro” debía desaparecer, discurso que expresaba una continuidad respecto a la política del Estado Borbón aunque en un tono más radical. En suma, se consideró a la capacidad de leer y escribir como una variable independiente de cualquier contexto social y con la capacidad de lograr grandes transformaciones sociales; es decir, las bases de lo que Brian Street denomina como el *modelo autónomo* de literacidad⁷.

Los ilustrados republicanos querían homogenizar culturalmente a la sociedad para así lograr una mejor comunicación. Mariano E. de Rivero y Ustariz (1798-1857), Director General de Minería, Agricultura, Instrucción Pública y Museo en 1826 y un importante estudioso de temas científicos⁸, afirmará que el mayor inconveniente en la relación entre la clase dirigente y el pueblo era no poder entablar una buena comunicación debido a que el pueblo al no saber leer y escribir no tenía la capacidad “de reflexionar con madurez y circunspección”; así, por ejemplo, ¿cómo explicarle al pueblo iletrado los beneficios que produce el respeto a la ley? Es interesante en este sentido una crítica escrita en el periódico liberal *El Telégrafo de Lima* dirigida a los sectores que veían como peligroso la extensión de la educación al pueblo: “Los hombres de la clase favorecida por la fortuna que no quieren que la instrucción aproxime a ellos a las clases indigentes, son tan extravagantes como lo serían unos viajeros que, teniendo que tratar con tribus salvajes, rehusasen valerse de interpretes”⁹. El individuo, por otra parte, tenía que saber leer y escribir para poder participar en la vida política debido a que esta se desenvolvía en un espacio público que contaba con un importante medio de circulación e intercambio de ideas: la prensa, considerada como “...el modo más eficaz y sencillo que se ha descubierto para conservar los gobiernos representativos, el que sabe leer y escribir encontrara las ideas y argumentos que la imprenta lleva hasta los más ocultos rincones del globo, recordando a los hombres sus deberes y para lo que han nacido”¹⁰.

⁶ Ídem.

⁷ Ver al respecto Brian Street. “Los nuevos estudios de literacidad”.

⁸ Editó en 1827 junto a Nicolás de Piérola, Sub Director de Minería..., el *Memorial de Ciencias Naturales y de la Industria Nacional y Extranjera*, el primer periódico científico peruano donde escribió su conocido artículo “Memoria sobre el guano”. En 1851 publicó con J. Tshudi *Antigüedades peruanas*.

⁹ *El Telégrafo de Lima*: 6/4/1827.

¹⁰ *El Telégrafo de Lima*: 20/12/1827.

Tanto como preparar al pueblo para la vida pública de manera pasiva también era importante disciplinarlo. Por ello, el mito de la alfabetización se afianzó gracias a un renovado sistema de enseñanza venido del país emblemático de la modernización: el método de enseñanza mutua de los ingleses Andrew Bell (1785-1832) y Joseph Lancaster (1778-1836). Dirigido a los sectores más empobrecidos de las urbes inglesas, este método fue un producto típico del capitalismo inglés: garantizaba la producción de alfabetos e individuos disciplinados en serie y a bajo costo. Promovido por dos organizaciones religiosas protestantes: la Sociedad Nacional Anglicana para la promoción de la Educación de los Pobres (seguidores de Bell) y la Sociedad Escolar Británica y Extranjera (seguidores de Lancaster), el objetivo de su método de enseñanza era propagar el hábito de trabajo y la lectura de la Biblia con fines sociales conservadores: mantener las jerarquías sociales tradicionales evitando cualquier conducta rebelde¹¹. Pensado para su uso en las ciudades, según este método solo se necesitaba de un profesor para un grupo de 200 a 250 alumnos y pocos materiales, a cambio se lograba un mayor control de los alumnos y se facilitaba el ritmo individual del trabajo. La base de este sistema de enseñanza era la instrucción mutua entre los alumnos más avanzados y los atrasados. Dividido el programa en ocho grados o clases jerarquizados, se elegía un monitor general entre los alumnos de octava clase para cada disciplina. Además, asistiendo a estos monitores generales, se encontraban otros ordinarios que se elegían de cada clase. De esta manera, se creaba en los alumnos una jerarquía regulada sobre el mérito individual. De otra parte, el curriculum seguido en las escuelas tenía como base los cursos de lectura, escritura, aritmética, dibujo y en el caso de las mujeres se agregaban los cursos de costura y bordado. Las actividades de cada curso estaban distribuidas en toda la semana y en cada día la organización de tales actividades estaba totalmente cronometrado y no había espacio de recreo. Las clases eran en la mañana de 9 a 1 y en la tarde de 3 a 5. La disciplina era mantenida por medio de recompensas y castigos sistematizados. El método lancasteriano no admitía castigos corporales y más bien utilizaba el ridículo como medio de castigo, por ello el uso de gorros de asno, letreros en la espalda, etc¹². En suma, este nuevo método imbuido de la pedagogía del didactismo desplazaba al método individual que ante la necesidad de masificar la instrucción y de inculcar disciplina resultaba obsoleto.

¹¹ Tal vez por ello, la implementación de las escuelas lancasterianas en Lima por Diego Thomson no fue interrumpida por las tropas del virrey La Serna, quién más bien dejó que continuará con sus actividades dándole tácitamente su protección. Ver: Juan Fonseca. ““Sin educación no hay sociedad””. pp. 277-278.

¹² M.^a Isabel Corts Giner; M.^a Consolación Calderón España. “El método de enseñanza mutua en la América colonial española”. pp. 281-283.

En el Perú –así como en el resto de Latinoamérica– el método lancasteriano no fue pensado exclusivamente para controlar a los pobres y preparar trabajadores (no existían fábricas) sino para formar las bases sociales (pueblo y elite) de un Estado moderno¹³. Las ventajas pedagógicas y políticas del método lancasteriano eran obvias para el editorialista del *El Conciliador*, periódico oficial del gobierno de Agustín Gamarra y bajo la dirección de Felipe Pardo y Aliaga en 1831, que distinguió muy bien “...que a parte del merito de la prontitud, el plan Lancasteriano tiene el de formar el carácter y los hábitos del niño, sujetándolo a una disciplina simétrica y blanda, a prácticas regulares y uniformes, y a la alternativa del mando y la obediencia”¹⁴. Este método tenía muchas ventajas respecto al método antiguo (el individual), que se caracterizaba por su heterogeneidad, enseñar por separado la lectura y escritura, el memorismo y el uso de castigos corporales¹⁵. En primer lugar, acortaba el tiempo de aprendizaje al enseñar simultáneamente a leer y escribir. Según un contemporáneo demasiado entusiasta, con este método un niño podía aprender a leer y escribir en tres meses. En segundo lugar, la forma de distribuir las tareas permitía disciplinar la mente y el cuerpo. En tercer lugar, los castigos como el ridículo y los ascensos en el aula sobre la base del mérito, no solo cumplían una función correctiva sino que permitían diferenciar a los individuos por sus aptitudes intelectuales. Por último, el hecho de que los alumnos se enseñaran mutuamente ejercitaba el liderazgo y sobre todo la subordinación. Esto era importante, tal como lo resalta el *Mercurio Peruano*, a cargo del conservador José María Pando, porque

El que se acostumbre desde temprano a una escala de subordinación que semejantes practicas traen consigo [se refiere al sistema Lancaster], a proceder en todo con regularidad y simetría, a la obediencia instantánea, a la clasificación metódica, y al calculo de la distancia, hallara en el curso de la vida los hábitos adquiridos con tanta facilidad.

Estamos muy lejos de querer convertir los hombres en máquinas [...]. Creemos que la subordinación es compatible con la independencia del ánimo, del mismo modo lo es la excelencia de las matemáticas con la inspiración poética, y el buen gusto literario¹⁶.

Debido a sus ventajas este método fue aceptado, en términos generales, por toda la elite dirigente. Las críticas al método lancasteriano señalaron como sus más graves defectos: el automatismo, el memorismo, el hecho de que el profesor no llegaba a conocer

¹³ Para el caso mexicano ver: Eugenia Roldán Vera. “The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico”.

¹⁴ “Las mismas rutinas que nos trajeron los conquistadores, las mismas practicas lentas, imperfectas y triviales que sin duda habrán contribuido al atraso mental...”, a decir del redactor de *El Conciliador*: 6/8/1831.

¹⁵ *La Miscelánea*: 7/01/1833.

¹⁶ *El Mercurio Peruano*: 17/5/1828.

bien a los alumnos, los monitores no estaban preparados para la enseñanza y que su posición se prestaba para el abuso de autoridad¹⁷. Sin embargo, en el Perú este tipo de argumentos en contra del método lancasteriano aparecerá recién a fines de la década de 1840, hasta entonces las pocas críticas solo expresaban el temor de un pequeño sector del catolicismo a que la religión protestante se difundiera en el Perú debido a que este sistema de enseñanza fue introducido por el protestante escocés Diego Thomson (1788-1855)¹⁸.

Es necesario precisar que los objetivos políticos planteados a la educación del pueblo, civilización y disciplina, tenían como fin su integración política formando ciudadanos pasivos, dado que la política y el gobierno se debían dejar a la élite que se había preparado para dirigirla. Estas ideas se expresan muy bien en un artículo del periódico liberal *El Telégrafo de Lima* del 19 de enero de 1835¹⁹:

Pueblo ilustrado se llamara aquel cuyos ciudadanos sean respectivamente ilustrados: que tengan en sus carreras, artes o profesiones respectivas, mayor cantidad de conocimientos. No es esto decir que un zapatero no pueda aspirar a otra cosa que hacer zapatos, sin emplear sus ratos de descanso en adornar con otras ideas su entendimiento; ni tampoco pretender que no se permita elevarse desde el rincón de su taller algún ingenio privilegiado para lanzarse a la carrera literaria o de las ciencias, como pudiera citarse innumerables ejemplos; pero como estos ha de ser necesariamente raros, será más natural que el compositor de relojes aspire a ser un gran mecánico, o el mancebo de una botica procure sobresalir en la química, que no el que uno y otro se crean ilustrados por entrometerse en la política y legislación. [...] El último individuo de la nación, si hay alguno que así deba llamarse, puede en nuestro sentir estar enterado por el conducto de los periódicos de las disposiciones del gobierno, y tener ideas generales de las leyes fundamentales que rigen su país; pero no convertirse a título de ilustrado en un censor tan indiscreto como ignorante de puntos que no entran en la esfera de sus conocimientos...

Solo debían tratar de política aquellos que han estudiado “leyes y gobierno” y en el mejor de los casos otro individuo podía, por medio de la prensa, opinar por la mejora o contra algún abuso en materias que conoce. Este punto era muy importante, porque el gobierno

¹⁷M.^a Isabel Corts Giner; M.^a Consolación Calderón España. “El método de enseñanza mutua en la América colonial española”. p. 283.

¹⁸ Diego Thomson, desde 1818 inicio su labor de implementar escuelas lancasterianas en América, primero en Argentina donde fue nombrado Director General de Escuelas. En 1821 llegó a Chile a solicitud de O’Higgins y llegó a establecer cinco escuelas en Santiago, Valparaíso y Coquimbo. Al año siguiente estuvo en Lima, quedándose hasta 1824. Ver: Juan Fonseca. ““Sin educación no hay sociedad””. p. 27.

¹⁹ En esta etapa el periódico estaba dirigido por Francisco Javier Mariátegui, colaboraban entre otros, Francisco de Paula Gonzáles Vigil.

representativo parlamentarista basaba su legitimidad en el consentimiento del pueblo y no, como en la democracia clásica, en su participación directa²⁰.

Si a los hombres de los sectores populares se limitaba su participación política a la mujer, en cambio, se le excluyó totalmente y se la circunscribió al espacio privado y doméstico. En el ámbito educativo, la mujer de los sectores populares tenía un acceso restringido a la escuela; en el caso de las mujeres criollas su instrucción fue más cuidada; pero en el caso de ambas su educación continuó bajo los ideales ilustrados, es decir, se las preparó para desempeñarse en el espacio privado: la familia, con el fin de formar a sus hijos como ciudadanos útiles y virtuosos. En ese sentido, la mujer debía ser ejemplo de virtud y apoyo moral del esposo y los hijos. Al respecto, Unanue decía lo siguiente:

Destinadas las mujeres a cuidar de nuestra infancia desde el momento en que nacemos, ellas son las que gravan en nuestros pechos las ideas primeras de virtud y del vicio; ideas que arraigándose por la costumbre se transforman en hábito, del que no nos desnudamos hasta el mismo sepulcro, y que nos hacen en el curso de la vida felices o desgraciados, útiles o gravosos a la sociedad. Hasta que las facultades intelectuales no se desarrollan por la comparación de los objetos que se presentan a nuestros sentidos, la limitación de lo que nos rodea, suple a la falta de razón, y los actos continuados de esta imitación primera previenen tanto el alma en su favor, que cuando llega a formarse el juicio no puede sacudirse de sus anteriores inclinaciones. [...]

¡Madres de familia que negáis el pecho al hijo de vuestras entrañas entregándolo a manos mercenarias! Vosotras sois responsables de sus vicios, sois deudoras a la sociedad de los males que de ellos resultan ¡Qué ideas, qué ejemplares puede presentar a un tierno infante una nodriza asalariada a quien una sabia educación no ha de antemano enseñado a dirigir sus pasiones, una nodriza tal vez elegida entre esclavas! El corazón se ha formado en la niñez, y cuando la ilustración no llega a dirigir el espíritu, mucho cuenta vencer las primeras inclinaciones. La tierna planta necesita de un agricultor cuidadoso para que crezca lozana: si en sus principios se tuerce, si se malea, inútiles son después los esfuerzos todos para enmendar los yerros pasados. Muy al contrario, una madre bien educada estudia y modera las afecciones del hijo. En ella misma le presenta un sabio modelo, con su misma conducta le da lecciones, lecciones que la naturaleza y el amor graban altamente en sus pechos, y de este modo después presenta a la Patria un ciudadano útil y virtuoso²¹.

Por esa razón si bien la mujer criolla no tenía acceso a la educación superior, dirigida al espacio público, era necesario educarlas para que asuman a cabalidad su rol de “madres y

²⁰ Es importante aclarar que tales ideas no significaron una “distorsión” de la democracia debido solo al contexto social peruano, el gobierno representativo era una alternativa a la democracia directa y estaba acorde con la desigualdad política y en la necesidad de que la clase dirigente se distinga del promedio de la población, aunque en el contexto peruano esto se mezcló con cuestiones étnicas. Sobre los fundamentos del gobierno representativo parlamentarista ver Bernard Manin. *Los principios del gobierno representativo*.

²¹ “Educación de las mujeres” (Trujillo 1824). En: CDIP. Tomo I. *Los ideólogos*. Vol. 8. Hipólito Unanue. pp. 568-569.

esposas” y alejar a sus hijos de la influencia de la plebe (“migas” y nodrizas). Por esta razón las mujeres criollas debían aspirar a una educación intermedia cuyo objetivo no era desarrollar capacidades sino cultivar “virtudes” y “adornarse” de ciertos conocimientos como la costura y la música aptas para su “ardiente imaginación y la debilidad de sus fuerzas”²². No se plantea que la mujer domine la cultura escrita y que instruya intelectualmente a sus hijos sino que sea un modelo de conducta.

La aristocracia de la razón

Al igual que los ilustrados borbones del *Mercurio Peruano*, la elite republicana creía en la necesidad de formar una aristocracia intelectual dirigente. Sin embargo, esta especie de “aristocracia de la razón”, una élite socialmente superior en riqueza, talento y virtud, se fundamentó bajo los principios políticos del gobierno representativo. Al respecto, la elite intelectual y política peruana tenían una noción de igualdad que no cuestionaba las jerarquías sociales. Los seres humanos, afirmaban, no podían ser semejantes por la diversidad de sus funciones en la sociedad pero se reconocía la igualdad ante la ley: los derechos civiles. Pero no solo contaba ésta diferencia basada en las funciones de los individuos en la sociedad, también era importante la “naturaleza” de cada individuo o grupo social. La gente del pueblo, según estos políticos, era más “débil” ante las malas influencias o situaciones de peligro moral mientras los criollos blancos eran por “naturaleza” más íntegros; hecho que se asociaba a su descendencia legítima, el no ser hijo natural. Estas ideas llevaron a afirmar que esta “aristocracia” para mantener su integridad debía estar alejada de la influencia del pueblo y de sus costumbres “bárbaras”. En conjunto, estas ideas fundamentaban en el Perú el “principio de distinción” de la clase gobernante respecto del “pueblo”.

Esta “aristocracia”, por otra parte, basaba su poder no solo en su “naturaleza” sino en algo más importante: en sus conocimientos sobre “leyes y gobierno”. Pero este poder, a diferencia de los ilustrados borbones del *Mercurio Peruano*, se legitimaba en la república a través de la opinión pública definida como:

La voz general de todo pueblo convencido de la verdad, que ha examinado por medio de la discusión. Debe ser general para que produzca efectos, pues de nada sirven verdades que conocen los sabios y que ignoran la nación; debe estar convencida la nación de ella, para que su creencia sea constante; en fin debe haber precedido las discusiones necesarias para haberlo hecho triunfar de toda objeción posible!²³

²² Ídem. p. 570.

²³ *El Telégrafo de Lima*: 9/3/1835.

Esta opinión pública se caracterizaba por la firmeza del *interés común* y la libertad; y no debía confundirse con las “voces populares” que eran volubles y sugestionables por los partidos. Era obvio que ella debía ser dirigida por una élite poseedora de los conocimientos para gobernar siendo su labor “convencer” a la nación. Por ello, en la educación de la élite además de impartir conocimientos sobre las distintas ramas del gobierno se debía enseñar a “pensar con exactitud y hablar con claridad y elegancia”. En tal sentido, era muy importante la enseñanza de la retórica y el latín debido a que sin ambos era “... imposible iniciarse en los misterios de la elocuencia, y en un país libre no debe abandonarse este arte precioso, que conmueve las masas, defiende la inocencia, seduce los ánimos, y sirve de principal instrumento en los cuerpos legislativos”²⁴. Conmover y seducir a las “masas” por un lado, pero con relación a sus pares, en el congreso, la retórica debía cumplir otra función más racional. Así, la oratoria y uso del lenguaje era importante para la formación de la élite, para su intercambio de ideas y por ello era necesario reformarla. En tal sentido, las críticas de la élite intelectual y política respecto a la educación superior apuntaron hacia el silogismo –otro rezago de la educación “colonial”– considerado política y culturalmente dañino:

Esta táctica destructora de la razón, y de la verdad, ha ejercido un verdadero despotismo en la especie humana, por espacio de muchos siglos, contribuyendo enérgicamente, con otras causas políticas y morales, a mantener a los hombres en el error, a estorbarles todos los medios de salir de él, y a entretenerlos con puerilidades ridículas, a fin de apartarles del camino de la averiguación²⁵.

El argumento de que se vale la forma silogística puede compararse al que va a pelear con su contrario, exigiendo de este que pare de tal o cual modo, y no de otro ninguno, los golpes que trata de acertarles. A cada una de las razones, (o necesidades) que le presenta, el pobre contrario solo puede responder tres cosas: niego, concedo, o distingo. No hay que pensar en salir de este círculo, sin exponerse a la cólera de todo el claustro y gremio²⁶.

Esta distorsión del silogismo no tenía por objeto conocer o convencer, sino ganar la discusión y además no tenía aplicación práctica en las ciencias empíricas. En conjunto estos argumentos no eran diferentes a la de los ilustrados borbones, pero el contexto político era muy diferente. La forma silogística no era un problema circunscrito al ámbito académico, esta tenía implicancias políticas y sociales concretas. La acción política en la república debía ser realizada por palabras mediante la discusión racional o la persuasión y no con la fuerza, la violencia o la apelación a sentimientos primarios. Esta distorsión del

²⁴ *Mercurio Peruano*: 14/5/1828.

²⁵ *El Telégrafo de Lima*: 21/8/1832.

²⁶ *El Telégrafo de Lima*: 23/8/1832.

silogismo y su retórica eran expresiones de una cultura política donde lo importante no era discutir racionalmente y llegar a acuerdos o crear opinión pública sino la defensa cerrada de una posición, la anulación del otro y la exhibición pública, expresión además de individualismo y no de la búsqueda del interés común. Así, este tipo de retórica marcó un estilo en el debate público (p. e. la prensa) centrado en el ataque personal y el argumento de la autoridad²⁷. Todo lo contrario a lo que idealmente se esperaría, por ejemplo, de una sociabilidad moderna. Era evidente entonces que la oratoria era importante pero debía cambiar de sentido y estar acorde con los objetivos del nuevo sistema político.

Habría que mencionar que la educación superior siguió los lineamientos del didactismo y los planes educativos ilustrados tuvieron la vigencia que no lograron en su momento. Así, la formación de la “aristocracia de la razón” continuaba bajo la disciplina del internado y la pedagogía del memorismo, pero el estudio de la retórica y el latín se centraba en la tradición republicana de la retórica cívica²⁸ y el derecho natural racionalista de Heinecio se adaptaba muy bien a las exigencias de la preeminencia de la autoridad y la ley del gobierno republicano. Sin embargo, hubo cambios importantes en el ambiente ideológico; primero bajo la influencia de la escuela filosófica de la ideología en la versión de Antoine Louis Claude Destutt de Tracy y el liberalismo de Benjamin Constant y a partir de mediados de la década de 1840, empiezan a influir otros autores como el jurista alemán Heinrich Ahrens y los políticos franceses François Guizot y Alexis de Tocqueville, entre otros.

Es necesario precisar que el discurso que legitimaba una “aristocracia de la razón” durante los primeros años de la república tuvo que enfrentarse con otro: el de la “aristocracia militar”. Este hecho se debía a que en el contexto de constantes guerras civiles la carrera militar adquirió gran prestigio por ser una rápida vía de movilidad social y porque se consideró al caudillo militar como el líder político nato. Por tal razón, personas de un bajo estatus social (castas, blancos pobres, hijos naturales, etc.) podían a través de su desempeño militar lograr prestigio social y altos cargos políticos. Asimismo, en las familias criollas se consideraba importante contar dentro de sus redes con un oficial porque permitía, a través del Estado, el acceso a determinados recursos, puestos burocráticos y sobre todo relaciones sociales. Este hecho trajo como consecuencia que el espacio político

²⁷ Para el caso brasileño ver: José Murilo de Carvalho. “Historia intelectual: la retórica como clave de lectura”.

²⁸ Este hecho es importante, porque muestra la presencia y confluencia en la educación de diferentes discursos políticos como el liberal y el republicano que al parecer los educadores de la época no los consideraron opuestos sino más bien complementarios.

protagónico que los intelectuales esperaban de la “aristocracia de la razón” cediera su lugar a la “aristocracia militar”; incluso intelectuales de la talla de Pardo y Aliaga consideraron necesaria esa preeminencia del caudillo militar. Otra consecuencia fue el hecho que la ideología política se simplificó y se adaptó a la guerra civil en un discurso político republicano-jacobino que incorporaba elementos liberales; es decir, por un lado, un discurso holista de la política y del Estado que mostraba desconfianza hacia el mandato representativo y que hacía hincapié en la indivisibilidad de la soberanía popular, en los derechos del “pueblo” y en la “virtud” y, por otro lado, la defensa de la legalidad a través de la constitución política. Lo particular de este discurso político fue el hecho de que dio legitimidad a la acción política de los militares y los convirtió en los representantes de los intereses de la “nación”; así, la “virtud” necesaria para gobernar recayó en ellos debido a su función pública. Teniendo en cuenta este contexto político se puede comprender porque el nacionalismo peruano durante las primeras décadas de la república se fue definiendo al compás de la guerra, la xenofobia y el proteccionismo económico y no por medio del desarrollo de instituciones políticas liberales que permitan el juego pacífico de poder²⁹.

Este contexto va a cambiar relativamente para los civiles hacia la década de 1840 cuando la revitalización de los negocios y el crecimiento de la burocracia estatal, convirtió a la ciudad de Lima en un lugar de oportunidades para los jóvenes miembros de la elite limeña y provinciana. La carrera militar en este contexto no era tan importante como antes y el mundo de las letras parecía proporcionar mejores oportunidades en la “aburguesada” ciudad limeña. En ese sentido, se conformará un grupo de intelectuales y políticos más cohesionado a través de publicaciones políticas y culturales y de asociaciones civiles y políticas. Así, si bien en los inicios de la era del guano el rol de los militares seguía siendo muy importante, había otras posibilidades menos riesgosas de obtener prestigio social, dinero e influencia política. En Lima, en este proceso jugaron un rol educativo importante, por un lado, el sacerdote conservador Bartolomé Herrera, rector del Colegio San Carlos; y por otro lado, Sebastián Lorente y los hermanos Pedro y José Gálvez, rectores del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. En ambos colegios –como veremos con mayor detalle en el cuarto capítulo– se emprendió la reforma de la instrucción media y superior limeña en la década de 1840 con el objetivo de canalizar ideológicamente la renovada participación de los civiles en la esfera pública. Sin embargo, en el colegio San Carlos se fundamentó la existencia de una “soberanía de la inteligencia” basada en un derecho divino y no en la

²⁹ Para estos temas ver: Cristóbal Aljovín. *Caudillos y constituciones*. Capítulo 5 y pp. 233-253.

legitimación popular; como contraparte a estas propuestas, las ideas políticas enseñadas en el colegio Guadalupe fueron la base de un renovado discurso liberal basado en la noción de asociación.

2.2. EL MODELO EDUCATIVO REPUBLICANO DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX. LIMA, 1820–1855.

El Estado peruano adoptó institucionalmente un modelo educativo que relegó la labor docente de la Iglesia al tomar el control de la instrucción pública. Además, se obligaba a hacerse cargo de la enseñanza elemental a los sectores populares dejando que la instrucción intermedia y superior fuera costeadada por los que desearan acceder a ella. Así, garantizó constitucionalmente la gratuidad de la enseñanza primaria, el fomento de la instrucción media y superior y la libertad de enseñanza. Según las constituciones y la legislación complementaria, el Estado debía hacerse cargo de la instrucción en todos sus aspectos (administrativa, de planificación e inspección), garantizar la existencia de establecimientos de enseñanza públicos conforme a los lineamientos de una república, así como controlar la enseñanza privada. En tal sentido, siguiendo a la constitución gaditana, la constitución política de 1823 incluyó un capítulo sobre la educación pública (III), donde se garantizaba la instrucción a todos los individuos y se establecía una Dirección General de Estudios. Por su parte, las constituciones de 1828 (Art. 171), y 1839 (Art. 174) establecieron la gratuidad de la enseñanza primaria, la constitución de 1834 (Art. 171) agregó la gratuidad de la enseñanza científica (ciencias, literatura y artes), pero solo en las capitales de departamento. Las constituciones de 1856 (Art. 23) y 1860 (Art. 24) declararon la gratuidad de la enseñanza elemental y el fomento de la educación científica. Respecto a la libertad de enseñanza, esta fue garantizada por las constituciones de 1834, 1856 y 1860, la cual fue reafirmada en los reglamentos de instrucción de 1855 y 1876.

Es necesario precisar que el alfabetismo en la legislación constitucional y electoral no fue un requisito excluyente para ejercer el derecho de sufragio, al menos para la población indígena, la mayoritaria del país. De esta manera, alfabetismo y derechos políticos no tuvieron en el Perú una relación rígida como fue el caso de otros países latinoamericanos como Chile o Bolivia. En ese sentido, la limitación de acceso al sufragio a los analfabetos indígenas y mestizos no se exigió, según la Constitución de 1823, hasta 1840; para luego ampliarse en la Constitución de 1839 hasta 1844 para los indígenas de los pueblos donde se careciera de una escuela. Sin embargo, la legislación posterior continuo

posponiendo estas fechas hasta fines del siglo XIX. En realidad el derecho a sufragio de la población masculina mayor de 21 años era muy amplio –los únicos analfabetos excluidos eran los de ascendencia africana no esclavos– ya que era considerado una nueva manera de integrarlos y educarlos políticamente sin que esto signifique una ruptura total de las jerarquías sociales³⁰. Así, como menciona Gabriella Chiaramonti, las elecciones lejos de ser un acto automático por el cual la sociedad elige a sus representantes se convierte en un proceso de negociación entre diferentes grupos de notables y sus redes donde los indígenas participaron activamente³¹. Esto hecho explicaría en parte porque el Estado peruano a lo largo del siglo XIX prestó mayor atención a la instrucción media y superior masculina en comparación de la instrucción elemental. La formación de una elite dirigente se consideró más importante en cuanto el problema para la gobernabilidad del país era sobre todo evitar el conflicto intra élite y lograr su integración nacional. Pero esto también se debió a que la instrucción elemental de la población rural demandaba del Estado recursos materiales y humanos con los que no contaba. Para lograr sus objetivos de establecer una escuela en cada pueblo, el Estado debía tener cierta institucionalidad para manejar un cuerpo de funcionarios que se hiciera cargo de planificar y sobre todo ejecutar y evaluar el régimen de instrucción pública (elaborar y/o aprobar planes de estudio y reglamentos internos, distribuir recursos materiales y humanos, además de vigilar su correcta aplicación), así como contar con los suficientes recursos materiales. A esto se agregaba otro problema: el nuevo régimen de instrucción elemental no estaba pensado para adaptarse al sistema social y económico de las zonas rurales (el trabajo infantil supeditado a los ciclos agrícolas, el poco o nulo acceso a la lengua castellana y, en ciertas zonas, a la resistencia de los hacendados, etc). Así, el sistema lancasteriano pensado para las zonas urbanas impuso su

³⁰ Esta era una especie de educación informal. Al respecto, las representaciones públicas, religiosas y cívicas, eran consideradas de utilidad para educar al pueblo y, sobre todo, movilizarlo políticamente. Así, las ceremonias públicas continuaron siendo un lugar donde se transmitía información y se reafirmaban relaciones aunque su fomento fue limitado en comparación con el virreinato. Durante los gobiernos de San Martín y Bolívar se nota el mayor interés en implementar toda una nueva simbología patria: desde procesiones cívicas hasta monumentos. Pero con el mismo entusiasmo que se propuso y se planificó tales medidas, éstas se dejaron de lado por los apremios de la guerra. Ello significó que la Iglesia continuó monopolizando el espacio público: desde el cronograma de festividades hasta las ceremonias del Estado. Por otra parte, el teatro, tal como lo ha demostrado Mónica Ricketts, fue además de espectáculo, un espacio de discusión política muy importante en los inicios de la república que estaba abierto a casi todos los sectores de la población. Por tal razón era necesario tomar medidas respecto al teatro. En este sentido el Estado intentó reglamentar los espectáculos teatrales y además intelectuales como Felipe Pardo y Aliaga exigieron “civilizar” el teatro, no siempre con éxito porque el uso de las representaciones públicas no siempre tuvo el fin de “civilizar” al pueblo. La movilización política era más importante en un contexto de constantes guerras civiles. Ver: Pilar García Jordán. *Iglesia y poder en el Perú*. p. 62; Mónica Ricketts: “Un teatro para una sociedad mejor. El teatro de Lima y el conflicto de la Confederación Perú-Boliviana, 1830-1840”; “El Teatro de Lima. Tribuna política y termómetro de civilización, 1820-1828”.

³¹ Para un análisis de estos temas ver: Gabriella Chiaramonti. *Ciudadanía y representación en el Perú*. Pág. 3.

curricula y métodos en las escuelas públicas de todo el país sin importar el contexto social y las prácticas letradas locales. Por ello, se podría afirmar que el grado de alfabetización –de la manera que querían los ideólogos del Estado– estuvo más asociado al grado de urbanización del país que a la intervención educativa del Estado³².

No obstante, esta preferencia por la instrucción media y superior no significó el abandono total de la instrucción elemental de los sectores populares en general y de los indígenas en particular pero, tras la euforia que concitó el sistema lancasteriano, fue considerada como un proyecto de largo aliento y complementaria de los beneficios de la libertad política y el desarrollo económico. De esta manera, en la medida que el Estado logre cierta institucionalidad y autonomía fiscal y los municipios actúen más activamente se irá implementando la organización de la instrucción elemental aunque su efecto inmediato se verifique sobre todo en las zonas urbanas. Este hecho es notorio a partir de 1845 cuando con el gobierno de Ramón Castilla haya una relativa estabilidad política y económica y se emprenda en la instrucción pública reformas institucionales importantes.

Organización institucional de la instrucción pública

La instrucción pública entre 1820 y 1855 no tuvo un reglamento general –el de 1850 solo duró unos meses– y más bien se organizó en base a los lineamientos generales dados en la constitución de Cádiz y de modelos educativos europeos; sobre todo el francés. En tal sentido, la instrucción pública se caracterizó en la legislación por su organización centralista, aunque en la práctica no existiera tal organización y sus disposiciones afectaran básicamente a la ciudad de Lima. Hasta mediados de la década de 1840 el ramo de instrucción pública estuvo a cargo del Ministerio de Gobierno³³. El primer organismo directivo creado en la república para encargarse de labores estrictamente educativas fue la Junta Conservadora del Método Lancasteriano que en 1822 estableció las primeras escuelas lancasterianas en Lima. La Constitución de 1823 creó la Dirección General de Estudios con amplias atribuciones de carácter consultivo y gubernativo pero debido a la guerra de independencia no entró en funciones hasta 1825 cuando el Consejo de Estado convocó a

³² Estos problemas marcaron los resultados de la política educativa del siglo XIX y de la primera década del siglo XX. Al respecto ver la comparación de tasa de alfabetización peruana según el censo de 1876 y el de 1940 en: Carlos Contreras. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú*.

³³ Si bien por decreto del 4 de febrero de 1837 creó el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos duró poco tiempo. Este ministerio debido a las constantes guerras civiles –que sólo permitían la existencia de los ministerios estrictamente necesarios (Gobierno, Marina y Guerra y Hacienda) o simplemente secretarías generales– tuvo un funcionamiento irregular entre 1840 y 1854 y sólo después de 1855 mantendrá cierta estabilidad institucional, ver: Anibal Gálvez. *La instrucción pública en el Perú*. pp. 38-44.

sus miembros (el rector de la universidad San Marcos, los rectores de los colegios San Carlos, Independencia, Santo Toribio, Libertad, el proto-médico y el decano del Colegio de Abogados) y al mismo tiempo estableció direcciones en los departamentos. Debido a las múltiples funciones que tenía esta dirección se creó al año siguiente una Inspección de Instrucción Pública encargada de la parte gubernativa y económica de los establecimientos de instrucción en general (desde las escuelas hasta los colegios mayores públicos o privados)³⁴. Por el carácter consultivo de la Dirección General de Estudios todo el trabajo recayó en la Inspección de Instrucción Pública, pero careciendo esta de un cuerpo de inspectores especializados en provincias su labor efectiva estuvo limitada sobre todo a Lima. Pese a la inestabilidad política característica de los primeros años de la república esta inspectoría pudo mantener sus funciones³⁵.

Las prefecturas y subprefecturas, como representantes locales del Ministerio de Gobierno, ejecutaban las disposiciones del ramo de instrucción y cumplieron labores de inspección. Así, debido a la poca funcionalidad de las municipalidades (además de sus escasos recursos la legislación les dio una labor educativa poco clara), las prefecturas prestaban ayuda en la recaudación de rentas y en lo relativo a la reforma de las escuelas. En 1845, además, se les encargó la provisión de las becas de estudio a los colegios. Estas autoridades eran el vínculo del Estado, a través del ministerio de gobierno, con las escuelas y colegios, y a ellos se remitían los directores y rectores de estos establecimientos sobre cualquier problema o consulta. Si bien el rol de los prefectos y subprefectos en la instrucción pública fue importante no fueron los funcionarios adecuados para tareas de inspección dada sus múltiples ocupaciones, la inestabilidad de sus puestos, así como su falta de preparación técnica. Sólo en Lima en el año de 1826 se crearon funcionarios locales especializados y rentados, un director y un regente, para encargarse específicamente de la inspección y administración de la instrucción primaria. Sin embargo, conflictos entre ambas autoridades y la difícil situación en que se encontraban las escuelas llevo a la supresión del puesto de regente en 1830. En 1833 el director se hizo cargo del recién creado Departamento de Instrucción Primaria, que posteriormente se conocerá como Dirección General de Aulas y Escuelas (1836). Sus atribuciones eran amplias, desde el aspecto

³⁴ Ídem: 46-47.

³⁵ Los cambios de gobierno produjeron cambios de cargos y gran inestabilidad, por ejemplo en 1826 Bolívar cambia la Dirección General de Estudios por la Dirección General de Minería, Agricultura, Instrucción Pública y Museo, pero sólo por breve tiempo ya que al retirarse Bolívar del Perú y derogarse su constitución vitalicia se repone la Dirección General de Estudios. Es importante anotar que pesar de la inestabilidad las persona a cargo de la instrucción pública se mantuvieron en sus puestos, como es el caso de Nicolás de Piérola inspector de instrucción pública y José Francisco Navarrete, encargado de la dirección de instrucción primaria.

administrativo y económico de las escuelas hasta la inspección académica las cuales se extenderán en 1837 a las escuelas privadas. En 1840 el presidente Gamarra conservó este organismo con el nombre de Dirección de Instrucción Primaria y al parecer funcionó hasta la promulgación del reglamento de instrucción de 1855³⁶.

La Iglesia y su rol educativo

A diferencia del virreinato, la Iglesia y sus congregaciones religiosas perdieron su hegemonía en el control institucional de los establecimientos educativos. Este hecho se debió a las políticas desamortizadoras del Estado, que ocasionó que el número de clérigos, secular y sobre todo regular, disminuyera junto con sus establecimientos³⁷. Estos problemas se van a acentuar –sobre todo con el clero secular– a mediados del siglo XIX debido a que la progresiva romanización de la Iglesia y los bajos ingresos económicos de la carrera eclesiástica apartaron de ella a los jóvenes de las clases altas y medias, más aún cuando a mediados del siglo XIX la sociedad peruana les ofrecía otras alternativas profesionales. En el caso del clero regular, a los problemas mencionados se agregaba el hecho de que en el discurso público fueron mal vistos por la elite liberal debido a sus votos de obediencia, el celibato y su ultramontanismo³⁸. Sin embargo, el Estado manteniendo su posición regalista hizo participe a la Iglesia dentro de su plan educativo. Así, hubo una continuidad con el Estado virreinal respecto al uso de la religión como elemento de cohesión social y legitimadora política; y de la Iglesia, como instrumento de control social, por parte del Estado republicano. Era consenso que la religión católica era un elemento de cohesión política y social en una nación como la peruana donde a la heterogeneidad de su población se unía el problema de la violencia política. En tal sentido, el catolicismo era la religión oficial del Estado y excluía a otras creencias en el ámbito público para evitar la heterogeneidad de credos que podía incentivar el “espíritu de partido” ya presente en el espacio político, pero por la misma razón tampoco permitió los impulsos ultramontanos de ciertos sectores de la Iglesia. Por ello, si bien el reglamento de imprenta de 1823 daba a la Iglesia el control de la impresión de textos sobre la Biblia, doctrina cristiana y cuestiones clericales, su aplicación fue más bien laxa y circularon libremente autores jansenistas y galicanos que fueron incluso libros de texto en los colegios públicos. El Estado no separó la

³⁶ Anibal Gálvez. *La instrucción pública en el Perú*. pp. 48-53; Armando Nieto Vélez. *El derecho a la educación y la legislación peruana en el siglo XIX*. p. 76.

³⁷ Entre 1826 y 1847 desaparecieron 42 conventos de varones, quedando sólo 28 que reunía un total de 710 religiosos, para 1878 los conventos eran 18 y los religiosos 479, ver: Pilar García Jordán. *Iglesia y poder en el Perú contemporáneo*. pp. 159-160.

³⁸ Jeffrey Klaiber. *La Iglesia en el Perú. Su historia social desde la Independencia*. pp. 67-76.

instrucción pública de la doctrina católica, convirtiéndose en el curso básico de los planes de estudios. Por otra parte, la Iglesia continuó monopolizando el espacio público: desde el cronograma de festividades hasta las ceremonias del Estado. Pero el poder político obtuvo ventajas de éstas representaciones. José Gabriel Pérez, secretario de Bolívar en 1825, escribía al obispo arequipeño Goyeneche que a través del púlpito de las iglesias se enseñara “...por medio de N. S. J. y por medio de todos los ministros del Altar, que el Gobierno de la República es justo y legítimo, que deben obedecerle, servirle y defenderle con todas sus fuerzas, porque es la obra de sus manos y la expresión de su voluntad”³⁹.

El Estado al carecer de funcionarios civiles necesitó del apoyo del clero para su campaña educativa. En realidad el cuerpo de funcionarios educativos, preceptores y catedráticos más importantes durante la primera mitad del siglo XIX fueron en gran parte eclesiásticos. Ese es el caso del presbítero José Francisco Navarrete, que desde 1821 como colaborador de Diego Thomson hasta la década de 1850 ocupó la dirección de las oficinas gubernamentales dedicadas a la instrucción primaria a pesar de los constantes cambios de gobierno. Otras carreras importantes son las de Bartolomé Herrera (1808-1864) y Agustín Guillermo Charún (1774-1857), que además de sus labores educativas como rectores en el colegio San Carlos y ser catedráticos en la universidad San Marcos participaron activamente en la política nacional llegando a ser ministros de instrucción pública. Por otra parte, si bien el Estado alentó la supresión de los establecimientos de las órdenes regulares masculinas en la urbe, apoyó, en cambio, su establecimiento en la frontera oriental a través de misiones que tenían como fin civilizar a los “salvajes” de la selva. En el caso de las órdenes femeninas su número fue en relativo aumento⁴⁰ y, en la segunda mitad del siglo XIX, el Estado apoyará el establecimiento de congregaciones docentes⁴¹. El gobierno no cuestionaba del todo su existencia y más bien fueron alentadas. En el discurso liberal la influencia religiosa en el hombre era perjudicial para su desarrollo público, pero era beneficiosa en las mujeres en cuanto era útil en el espacio privado, lo cual nos dice mucho del patriarcalismo de la elite liberal⁴². Similar posición se tenía respecto a las clases populares, la religión era útil para moralizarlas.

³⁹ Citado en: Pilar García Jordán. *Iglesia y poder en el Perú*. p. 57, la cita en la p. 62.

⁴⁰ En el caso monasterios y beaterios existían hacia 1847 38 con una población de 1087 religiosas, para 1878 el número de estos establecimientos fue de 25 y las religiosas aumentaron a 1421, aunque la mitad de éstas se encontraban en beaterios y casas de recogidas, ver: Pilar García Jordán. *Iglesia y poder en el Perú contemporáneo*. 159-161, 296.

⁴¹ Al respecto ver: Jeffrey Klaiber. *La Iglesia en el Perú*. Cap. V.

⁴² Sin embargo, la labor de las congregaciones docentes estuvo bajo la mirada atenta del público el cual muchas veces ante cualquier irregularidad (cobros excesivos, castigos a las alumnas, no presentar exámenes

Las bases económicas de la instrucción pública

Para el sostenimiento de la instrucción pública el Estado dispuso de las rentas provenientes del virreinato, más la de los establecimientos de beneficencia, pensiones de censos y obras pías y ciertos impuestos locales. A estas rentas se agregaban las que el Estado obtenía a costa de la Iglesia: las rentas de los conventos supresos, sus locales, también capellanías, censos, etc. Así, cuando se establecía una escuela o colegio se le asignaba la renta de determinada hacienda o el impuesto de algún ramo. Por ejemplo, cuando se instaló la escuela lancasteriana de San Lázaro se le asignó la renta que proporcionaba la hacienda del ingenio de Huaura cuyo principal era de 28,667 pesos. A la Escuela Central Lancasteriana se le aplicaron los fondos de las fincas y el local del convento supreso de Santo Tomás. El mismo sistema se aplicaba para los sueldos de los preceptores, por ejemplo a Juan José Araujo, preceptor de la escuela de San Lázaro, se le pagaba 50 pesos mensuales provenientes del arrendamiento de las chacras de Palomino y Pólvara⁴³. El Estado, además, cubría becas de estudio tanto en los colegios del Estado como los privados, siendo esta una manera de ayudarlos económicamente.

En el ramo de instrucción no existió centralización administrativa para recaudar los fondos asignados. Los rectores de los colegios, los directores de las escuelas y la beneficencia se encargaban de cobrar las rentas asignadas a sus establecimientos y de entablar los juicios respectivos en caso de deudas. Pero el mayor problema era que éstas rentas nunca fueron del todo seguras debido a lo inestable de la renta agraria⁴⁴. Los censos siempre fueron un problema al no poder hacerse efectivo su pago. Por ello, el pedido constante de los encargados de las escuelas y los colegios al gobierno era la aceleración de los juicios por cobro de arrendamientos faltos de pago. Otra dificultad, sobre todo en provincias, era que debido a las constantes guerras muchas veces se confiscaban esas rentas para mantener al ejército. Por ejemplo, en 1837 Santa Cruz para pagar a sus soldados vendió los terrenos correspondientes a la Caja de Comunidad de Arica y Tacna las cuales servían para mantener a las escuelas de esas provincias y en consecuencia tuvieron que cerrar las de Ilabaya, Locumba, Puguín. Omate, entre otras⁴⁵.

públicos) reaccionaba de manera beligerante. Para algunos ejemplos ver: *El Comercio*, enero de 1851 y el 14/01/1854.

⁴³ AGN. Prefecturas Leg. 181, 1832, 31/9/1829.

⁴⁴ La agricultura costeña además de perder mercados como el de Bolivia, Ecuador y Chile, había sufrido pérdidas materiales y humanas debido a las guerras, ver: Alfonso Quiroz. "Consecuencias económicas y financieras del proceso de la independencia en el Perú, 1800-1850". pp. 133-134.

⁴⁵ AGN. Prefecturas. Leg. 181. 1832; Carlos Gonzáles Marín. *La escuela peruana en Tacna*. p. 18.

En 1836 el gobierno de Orbegoso, para resolver en parte los problemas de recaudación, autorizó el manejo de las rentas de las escuelas al director de instrucción primaria de Lima. Esta medida duró poco porque al instalarse la Confederación Peruano-Boliviana se creó para cada departamento la *Administración Central de las Rentas de Beneficencia y Educación Pública* (1836) con el objetivo de centralizar los fondos recaudados de estos ramos, su distribución y de seguir los juicios por deudas. Lamentablemente fueron disueltas el 20 de enero de 1839, al término del gobierno de Santa Cruz, volviendo al director de instrucción primaria sus funciones recaudadoras. Para 1844, José Francisco Navarrete, director de instrucción primaria, informaba al gobierno que de las 19 personas que cubrían las rentas de instrucción en Lima solo 4 pagaban. Por ejemplo, Manuel Ortiz de Zeballos además de no pagar los 52 pesos por la renta de la chacra Balconcillo había entablado un juicio con el objetivo de no reconocer sus deudas. Para entonces la deuda del ramo de instrucción ascendía a 15,000 pesos. Por ello Navarrete pide que otra autoridad se haga cargo de estas funciones de recaudación y que el gobierno “incite” al poder judicial para que resuelva los juicios de manera rápida⁴⁶.

Estas dificultades económicas ponían en peligro la gratuidad de enseñanza en las escuelas públicas porque la falta de pago llevó a los maestros a realizar cobros a los alumnos, aunque con permiso del gobierno. En 1832, al preceptor de la escuela de San Lázaro, José Vicente Bustamante, se le debían cuatro meses de sueldo y por tal motivo solicitó autorización para cobrar a sus alumnos entre 1/2 y 2 reales, además de los utensilios, hasta que pudiera cobrar su sueldo. Si bien estas medidas suscitaron protestas en defensa de la gratuidad de la enseñanza mientras faltaran recursos económicos suficientes era imposible evitar tales medidas⁴⁷.

En 1842 la renta anual destinada a la instrucción primaria en Lima era de 6,937 pesos y 6 reales y los sueldos y gastos de este ramo se distribuían de la siguiente manera:

-Director	500
-Escuelas (3 a 600 ps. c/u)	1,800
-Escuela de Bellavista	360
-Escuelas de Latinidad (3)	2,520
TOTAL	5,180

Según José Francisco Navarrete formalmente había un sobrante de 1,757 pesos y 6 reales siempre y cuando se pudiera cobrar la totalidad de la renta, pero afirmaba que aun si se pudiera cobrar había todavía una deuda atrasada hasta 1842 de 8,917 pesos y 4 reales. Esta

⁴⁶ AGN. Prefecturas. Leg. 182. 6/11/1844; Juan Oviedo. *Colección de leyes, decretos...* Tomo X. p. 34.

⁴⁷ AGN. Prefecturas. Leg. 181. 1832. Nicolás de Piérola, inspector de instrucción, protestó por tales medidas.

deuda y lo inestable en el cobro de la renta hacía difícil cumplir con los proyectos educativos del Estado: la Escuela de mujeres en San Lázaro y la conclusión del local de la Concepción de la Escuela Normal de Niñas⁴⁸.

Si en las escuelas públicas ocurrían estos problemas, donde los gastos se limitaban al sueldo de un preceptor, materiales de estudio y mantenimiento del local; en los colegios mayores como San Carlos o el Independencia esta falta de fondos llevó al deterioro de los establecimientos, la imposibilidad de hacer efectivo la dotación de becas, el no poder mantener una plana docente de primer nivel y no poder cubrir todos los cursos de su plan académico. Por ejemplo, el colegio San Carlos era un internado donde se tenía que mantener una infraestructura adecuada para la residencia y alimentación de por lo menos 100 personas, contando alumnos, profesores, el rector y el personal de servicio. En el plano educativo la enseñanza debía ser impartida por un profesor en cada curso; sin embargo, debido a que no se podía pagar sueldos muy altos se recurrió a los alumnos que estaban en los últimos años o los que tenían el grado de maestro y al no poder cubrirse la enseñanza de todos los cursos de los planes de estudio se limitó a los que se consideraban más importantes o tenían más demanda: los cursos de letras y de jurisprudencia⁴⁹. Por ejemplo, en 1828 en el colegio Independencia se eliminaron algunas cátedras de ciencias básicas para cubrir solo la enseñanza médica⁵⁰. La diferencia en los gastos entre las escuelas y colegios se puede apreciar mejor en la renta que percibía cada uno de estos establecimientos en la ciudad de Lima en 1828:

. Convictorio de Bolívar (San Carlos):	13,800 p.
. Colegio de la Independencia:	8,394 p 5 r
. Escuelas Lancasterianas (2):	3,480 p ⁵¹

En la década de 1840 los problemas económicos de la instrucción pública empezaron a ser afrontados con mayor decisión gracias al aumento de los ingresos fiscales debido a la exportación del guano. En el presupuesto público la instrucción tuvo un considerable aumento: del 0.3% (18,673 pesos) en el bienio de 1846-1847 paso al 3.4 % (187,291 pesos) en el bienio de 1850-1851 y 7.1% (509,914 pesos) para el bienio 1852-1853. Para el bienio de 1854-1855 el ministro de instrucción solicitó 627,342 pesos, suma que no pudo ser aprobada por la difícil coyuntura de la revolución de 1854. Estas cifras pueden ser consideradas insignificantes comparándolas con el ramo de guerra (que cubren

⁴⁸ AGN: Prefecturas. Leg. 120. 3/9/1842.

⁴⁹ AGN: Prefecturas. Leg 179: 15/6/1831.

⁵⁰ Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima*. pp. 72-73.

⁵¹ Juan Oviedo. *Colección de leyes...* T. X. p. 13.

alrededor del 25% del presupuesto); sin embargo, a nivel latinoamericano no parece ser una cifra muy baja. Tomando el caso de Chile, por ejemplo, tenemos que para los años 1850 y 1853 el gasto en la instrucción pública representó entre el 3.6 y 6.3% del total de su presupuesto público⁵².

El aumento del presupuesto de instrucción pública se vio reflejado en el crecimiento del número de escuelas y colegios. Al respecto se pueden comparar las cifras que los ministros de instrucción presentaron en sus memorias en los años 1846, 1849 y 1853:

Número de escuelas en 1846.

	Escuelas	Alumnos	Alumnas	Total Alumnos
Públicas	225	7,594	712	8,306
Privadas	285	5,932	1,284	7,216
TOTAL	510	13,526	1,996	15,522

Fuente: *El Peruano* 3 de octubre de 1846.

Número de escuelas en 1853.

Escuelas	Escuelas-Niños	Escuelas-Niñas	Total	Alumnos	Alumnas	Total
Públicas	652	73	725	28,558	3,404	31,962
Privadas	353	98	451	9,837	1,376	11,213
TOTAL	1,005	171	1,176	38,395	4,780	43,912

Fuente: *Memoria presentada a la Legislatura ordinaria de 1853 por el Ministro de Justicia, Instrucción, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos*. Anexo N° 1.

Colegios 1849 y 1853

Año	Colegios Nacionales y Privados	Alumnos
1849	42	3,904
1853	50	4,263

Fuente: Alberto Regal. *Castilla educador*. pp. 38-39. *Memoria presentada a la Legislatura ordinaria de 1853...* Anexo N° 3.

Estas cifras⁵³ nos permiten algunas reflexiones. Se puede constatar que entre 1846 y 1853 existe un considerable aumento de aproximadamente 130% y 182% en el número de escuelas y alumnos, respectivamente. En el caso del número de escuelas públicas estas casi

⁵² Javier Tantaleán Arbulú. *Política económica-financiera y la formación del estado: siglo XIX*. Cuadro 4 y 22. El presupuesto general para el bienio 1845-1846 fue de 5'162,009; para 1850-151 fue 5'405,976 y, finalmente, para 1852-1853 fue 7'113,500. para los datos de Chile ver: María Loreto Egaña Barahona. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. p. 90.

⁵³ Las cifras son solo un referente. Si bien el gobierno se preocupó de tener estadísticas exactas, siempre adolecieron de inexactitudes. La fuente principal de estos datos era proporcionada por los prefectos. En estas estadísticas no se toman en cuenta a las escuelas privadas de poco alumnado y a las que se consideraban de "baja categoría", tampoco se tomaba en cuenta a las "migas" encargadas de cuidar y enseñar los rudimentos de la lectura a los niños de 3 a 5 años.

se triplican para 1853. De otra parte, si bien en 1846 el número de alumnos en escuelas públicas era del 53% y las privadas el 47% para 1853 las primeras tienen a su cargo el 72.7 % del alumnado. También es evidente que la población a educar es mayoritariamente masculina, las mujeres sólo representan el 10.8 % del alumnado total. Si bien las cifras de 1853 respecto a 1846 son alentadoras, la población estudiantil nacional representa solo el 2.4% de la población total, teniendo en cuenta el censo de 1850 que arroja una población de 2'001,123 habitantes. Sin embargo, si de estas cifras deducimos que alrededor del 25% cubre la población en edad escolar (de 5 a 21 años aproximadamente) tenemos que el alumnado corresponde a un poco más del 9%⁵⁴. Por supuesto, esta cifra se reparte en un país eminentemente rural, por lo que las cifras varían entre las provincias más urbanizadas y las zonas rurales. Así, en 1853 más del 13% de la población de Lima asistía a establecimientos de instrucción. Con todo, estas cifras demuestran que la instrucción elemental tuvo como principal agente modernizador al Estado ya que a parte de fundar escuelas, nacionalizó muchos colegios de provincias y se reglamentó la dotación de becas.

Para tener una visión más comprensiva y cabal del proceso de modernización educativa en el Perú es necesario comparar estas cifras con las de otros Estados latinoamericanos y así ubicarlo en un contexto más amplio. En tal sentido, contamos con los siguientes porcentajes relativos a la población escolar: en el caso de Colombia en 1847 era del 1.3%, Ecuador en 1849 el 1.3%, Uruguay en 1851 el 2% y Bolivia en 1857 el 0.6%. Para el caso de Chile tenemos datos más precisos: para 1854 la cobertura educativa alcanzaba aproximadamente al 2.1% de una población de 1'178,000; de ese total y solo considerando la población en edad de educarse (235,600) la cobertura alcanzaba a 23,431 alumnos ósea aproximadamente el 9.9%⁵⁵. Estas cifras, en términos generales y salvando las diferencias de cada país, nos muestran que el Perú junto con Chile a mediados de siglo XIX se ubicaba por encima de la tendencia general en Latinoamérica.

Para tener una idea más clara de cómo se distribuyó los recursos destinados a la instrucción pública es necesario analizar su presupuesto para el año de 1853⁵⁶. Lo más resaltante es la mayor inversión pública en la instrucción media y superior en los colegios mayores (el presupuesto no toma en cuenta a la universidad San Marcos). Así, al desagregar los ingresos correspondientes a los colegios nacionales, estos ascienden a

⁵⁴ *El Comercio* N° 3659 25/9/1851. p. 3.

⁵⁵ Las cifras de Chile las he tomado de María Loreto Egaña Barahona. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. pp. 98-99. Las de los otros países de: Carlos Newland. "La educación elemental en Hispanoamérica". p. 359. Es evidente que estas cifras son solo un referente, dado que la metodología empleada en cada país además de ser diferente, adolece de vacíos.

⁵⁶ *Memoria...*1853 Anexo N° 2.

209,398 pesos, es decir, el 41% del presupuesto total. Una cifra alta si tenemos en cuenta que la población de estudiantes en los colegios representa sólo el 12.8 % del total de alumnos ese año. Este aumento se debió a que el Estado fundó nuevos colegios (p. e. San Ramón de Ayacucho, Educandas de Trujillo), nacionalizó establecimientos particulares (p. e. el de Huancayo, los de Educandas de Cajamarca y Tacna, el de Santa Cruz en Lima, etc) y reabrió aquellos que estaban cerrados (p. e. el de La Libertad en Ancash, el de Educandas de Nuestra Señora de las Mercedes en el Cuzco, etc). A estos establecimientos se les dotó de rentas y de becas, además de bibliotecas, equipos de laboratorios, etc. Teniendo en cuenta estas cifras se puede entender porque las críticas más frecuentes al gobierno de Castilla y al Congreso –que desde 1845 tuvo una vida institucional mucho más estable– era la desigual distribución del presupuesto público entre la instrucción elemental y la de los colegios, siendo la primera la única que garantizaba el Estado. Por otra parte el presupuesto atendía a pedidos de escuelas y colegios sin un plan coherente privilegiando a las capitales de departamento o de provincias⁵⁷. De esta manera, se privilegió a la instrucción intermedia y a los sectores urbanos en detrimento de los sectores rurales donde en muchos lugares no se podía establecer escuelas debido a la falta de maestros competentes, a lo que se agregaba un gran ausentismo escolar⁵⁸. Esta distribución desigual de los recursos públicos en la instrucción elemental, secundaria y universitaria fue general en Latinoamérica decimonónica. Por ejemplo, en Colombia en 1847 un alumno de secundaria gastaba 22 veces más que un alumno de primaria, mientras el universitario 34 veces. En Chile, poco menos de la mitad del presupuesto de instrucción pública en las décadas de 1850 y 1860 era destinado a la instrucción primaria, el resto a la secundaria y universitaria⁵⁹.

Organización académica del sistema de instrucción pública

El Estado, a falta de un reglamento general de instrucción, mantuvo reglamentos particulares en las escuelas y colegios públicos de Lima, los cuales fueron utilizados como modelo en sus similares de provincia. En líneas generales, estos establecimientos –que salvo las escuelas lancasterianas eran casi los mismos de fines del siglo XVIII– en la medida que sus posibilidades económicas y el contexto político lo permitieran, siguieron algunas líneas fundamentales establecidas en los reglamentos de las escuelas lancasterianas,

⁵⁷ Al respecto ver las críticas del diputado Mario Gómez Farfán que brinda de paso algunos datos estadísticos para 1851 en: *El Comercio* N° 3659 25/9/1851. p. 3.

⁵⁸ *Memoria...* p. 13-14

⁵⁹ Carlos Newland. “La educación elemental en Hispanoamérica”. p. 356; María Loreto Egaña Barahona. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. p. 90.

del Colegio San Carlos y el Independencia entre 1826 y 1836, todos ellos dados durante los gobiernos del mariscal Andrés de Santa Cruz.

Escuelas lancasterianas, escuelas conventuales y aulas de latinidad

El Estado peruano, desde el punto de vista pedagógico, ofreció a los sectores populares una educación que integraba tres usos de lo escrito: la lectura, la escritura y la contabilidad. La Iglesia, en cambio, vinculaba su educación más con la lectura a través del catecismo dominical y determinadas ceremonias públicas. Por su parte, la sociedad demandara determinadas prácticas letradas según su contexto social que en el caso de la ciudad de Lima se hace evidente con la extensión de los establecimientos educativos privados.

En las escuelas de primeras letras el programa de estudios fue el determinado por las escuelas lancasterianas. El método lancasteriano se estableció en la enseñanza elemental pública y privada en 1821 y fue obligatorio hasta 1850. Ningún gobernante puso en cuestión la idoneidad del método, había un consenso en la necesidad de civilizar al pueblo y este nuevo invento de occidente parecía el más adecuado para lograrlo. En Lima el gobierno estableció tres escuelas gratuitas: dos para hombres y una para mujeres: la Escuela Normal Lancasteriana de Santo Tomás (1823), luego convertida en Central (1827), la escuela sucursal de San Lázaro para niños (1827)⁶⁰, y para las mujeres la Escuela Normal de Santa Teresa (1837). A estas escuelas se debe agregar las tres aulas de latinidad que también impartían instrucción elemental. Las escuelas centrales o normales, al igual que sus similares franceses, eran simultáneamente centros de formación de profesores y de enseñanza elemental. Es preciso resaltar que su implementación fue una innovación respecto al virreinato porque era el primer intento serio por parte del Estado de hacerse un profesorado competente.

La enseñanza en las escuelas lancasterianas era gratuita, no se cobraba ninguna especie de matrícula o pensión y además el Estado se hacía cargo del costo de los materiales necesarios para la enseñanza: desde pizarras hasta la publicación de textos. En 1828, por ejemplo, el gobierno repartió 1,000 biblias, además de pizarras y tizas para las escuelas de Lima, y en 1829 repartió 7,990 pizarras para las distintas provincias de Lima. Contaba además el ramo de instrucción primaria con una imprenta que se encargaba de la publicación de manuales de enseñanza, biblias y nuevos testamentos⁶¹. Al igual que en la

⁶⁰ Se debía establecer una escuela de niñas en San Lázaro pero al parecer no llegó a funcionar.

⁶¹ AGN: Prefecturas Leg. 181. 25/5/1828; Leg. 175. 1829.

Europa protestante y sobre todo católica, la base de la enseñanza elemental era religiosa, los niños aprendían a leer con los catecismos o con la Biblia, sobre todo del Nuevo Testamento lo cual era una novedad importante porque “...de este modo adquirirán los niños una instrucción más sólida de los sanos principios de nuestra religión, sacándole de la triste rutina de instruirlos en la moral cristiana por el catón Astete y Ripalda”⁶². El sentido no era memorizar oraciones si no a través de las historias y parábolas del Nuevo Testamento enseñar un mensaje más humanista. El inventario realizado en 1832 a la Escuela Central Lancasteriana de Lima, ilustra muy bien el tipo de materiales educativos usados: 11 biblias, 15 testamentos, 77 discursos de Jesús Cristo y 102 carteles de lectura sacadas del evangelio⁶³. Es importante resaltar que la formación moral era cristiana y no había ningún curso donde asomara una moral exclusivamente laica o cívica y más bien, siguiendo el espíritu de la ilustración católica, se enseñaba una moral cristiana y humanista acorde con la razón. Sin embargo, la instrucción religiosa era considerada importante sobre todo en el ámbito de la educación elemental y femenina porque brindaba buenos ciudadanos cristianos y mujeres virtuosas y piadosas. Un ejemplo del *ethos* de esta enseñanza se expresa en el himno de la mañana que cantaban los niños en la escuela lancasteriana de Lima:

Luz matutina, con templadas auras,
 Nueva ver hace la naturaleza,
 Y a rendir gracias a su autor eterno
 A todos nos invita
 Ya se las damos por sus beneficios,
 Y le pedimos que del mal nos libre,
 Y en lo que hagamos en todo este día
 Que nada sea injusto
 La mente nuestra, y todos los sentidos,
 Que se contraigan a aprender las letras,
 Para el servicio de la Patria cara,
 Y de todos los hombres.
 ¡Oh Inteligencia! del destino dueño,
 ¡Mantiene siempre salva la Republica,
 y que un gobierno liberal y justo
 siempre, siempre la rija⁶⁴.

Según el testimonio del viajero inglés Hugh Salvin en 1824 la escuela Lancasteriana de Santo Tomás tenía un total 203 alumnos y sus alumnos eran “...muchachos muy sanos, muchos de los cuales pertenecen a familias de rango en Lima, y

⁶² AGN: Prefecturas Leg.181. 25/5/1828. Pese a estas críticas la cartilla de la doctrina cristiana del jesuita Gerónimo Ripalda, cuya primera edición es de 1591, fue el catecismo más difundido en Hispanoamérica hasta mediados del siglo XX.

⁶³ AGN: Prefecturas Leg. 175. 4/10/1832.

⁶⁴ *El Telégrafo de Lima*: 17/5/1827.

algunos hijos de esclavos”⁶⁵. Pero si en un principio en estas escuelas estudiaron niños de todas las clases, tal vez por la novedad, estas se fueron limitando a los sectores urbanos menos pudientes conforme los sectores medios y altos pudieron acceder a los establecimientos privados. En las escuelas lancasterianas los alumnos eran aceptados a partir de los seis años y debían tener nociones de lectura. Como el método lancasteriano fue básicamente pensado para aplicarse en las ciudades, donde podía contar con un numeroso alumnado, su impacto fue limitado en las zonas rurales, y hasta en las escuelas privadas de la ciudad era difícil su aplicación debido a su poco alumnado, llevando a combinar este método con el antiguo. Por lo demás, en la práctica, los castigos corporales no fueron del todo abandonados y el memorismo del método lancasteriano fue una continuidad respecto al método antiguo⁶⁶. Por ello, hacia la década de 1840 el método lancasteriano pierde exclusividad y se plantea la idoneidad del método simultáneo e individual, según el tipo de escuelas y el número de alumnos. El método simultáneo consistía en dividir a los alumnos por clases según su nivel de conocimientos; así se individualizaba las materias a enseñar y se podía enseñar a un grupo de 20 alumnos. Sin embargo, el método lancasteriano dejó establecido la aplicación de una pedagogía donde lo colectivo predominaba sobre lo individual.

Mediante el decreto del 23 de febrero de 1822, siguiendo una medida similar dada en las Cortes de Cádiz, el gobierno ordenó que se establecieran escuelas gratuitas de primeras letras en las puertas de los conventos. Como al parecer esta medida no fue del todo acatada se dio un segundo decreto el 16 de agosto de 1825 que repite el anterior pero añadiendo que al preceptor, un religioso de moral proba, se le asigne un sueldo mensual y que su labor como maestro se tome en cuenta para los ascensos dentro de su institución religiosa. Si bien al principio estas escuelas no funcionaron con regularidad, debido a los desórdenes políticos, poco a poco se establecieron y contaron con un considerable alumnado de entre 60 y 150 alumnos cada uno de ellos. Ya para el año 1848, algunos monasterios designaron como maestros a civiles y los alumnos hacían un pago de un real semanal. Las escuelas a cargo de religiosos que funcionaban en Lima eran tres: la del convento de San Francisco, el de Santo Domingo y el de San Agustín. En las provincias del

⁶⁵ Ver: CDIP. *Relaciones de viajeros*. Tomo XXVII, Vol. 4. p. 14.

⁶⁶ Por otra parte, habría que decir que ni las escuelas elementales escaparon al convulso ambiente político peruano de la postindependencia; ya Diego Thomson en 1824 había señalado que sus estudiantes “forman bandos entre ellos y se llaman, respectivamente, Patriotas y Godos”. Citado en Juan Fonseca. “Sin educación no hay sociedad”, p. 278.

interior de Lima también había un contingente de sacerdotes dedicados a la enseñanza elemental⁶⁷.

El Estado republicano heredó del virreinato tres aulas de latinidad las cuales habían pertenecido a los jesuitas y tras su expulsión se reunieron en el Colegio del Príncipe en 1770. Con el advenimiento de la república el local de este colegio fue convertido en la Biblioteca Nacional lo que significó que una de las aulas se mudara, por decreto del 20 de septiembre de 1825, a la casa llamada de la Cascarilla o enfermería de San Pedro, fundándose así el Museo Latino. Las otras dos aulas se quedaron en el local de la Biblioteca hasta que el gobierno a inicios de la década de 1840 dispuso de sus salas para establecer la Academia de Dibujo, teniendo que trasladarse a dos salones en la calle de Zavala para finalmente ocupar parte del local de convento de Santo Tomás. En estos establecimientos la enseñanza del latín y de la instrucción elemental era gratuita a excepción de los gastos de los exámenes. El estudio de la gramática latina duraba tres años y el texto usado era el de Antonio de Nebrija (1441-1522). En 1841 este texto fue adaptado por el profesor del Museo Latino José Pérez Vargas que publicó un manual⁶⁸. Una vez terminado estos cursos de latín y aprobados los exámenes se podía ingresar al Colegio San Carlos o al Independencia. En este nivel si bien no había un curso de instrucción cívica, la práctica del latín en los textos de Cicerón y Quintiliano, exponentes de la retórica cívica romana, daban una formación moral laica y republicana (en el sentido clásico) dado que se continuaba con la idea de que la retórica iba unida a preceptos de comportamiento cívico. En ese sentido, el dominio de la retórica significaba no solo destreza individual sino también virtud ciudadana. De esta manera, el estudio del latín no era simplemente el aprendizaje de un idioma antiguo sino además permitía el acceso al mundo político clásico, su lenguaje y su temática que enfatizaba la exaltación de las virtudes ciudadanas, la participación política y el patriotismo.

Como ya se mencionó el método lancasteriano perdió exclusividad hacia fines de la década del 1840, así, en el efímero reglamento de 1850 se planteó la libertad de escoger los métodos de enseñanza considerados más pertinentes previa autorización de las juntas de instrucción⁶⁹. Pero más importante en el desplazamiento de este método fue la iniciativa del gobierno por crear una nueva Escuela Normal. Para tal efecto, y como veremos más

⁶⁷ Juan Oviedo. *Colección...* Tomo IX, pp. 5, 12-13, 17-18, 25; Eduardo Carrasco. *Calendario y Guía de forasteros de la República Peruana para el año 1848*.

⁶⁸ Eduardo Carrasco. *Calendario y Guía de forasteros de la República Peruana para el año de 1841*. p. 197. Para una interesante biografía de José Pérez Vargas ver: Alberto Tauro del Pino. "José Pérez de Vargas, maestro y poeta".

⁶⁹ Juan Oviedo. *Colección...* p. 232.

adelante, se contrató al español Francisco Merino Ballesteros para que se encargue de todos los pormenores de la nueva escuela que debía reemplazar a la Escuela Central Lancasteriana de Santo Tomás. Tal vez por esa razón y al hecho de la gran cantidad de escuelas en Lima, el gobierno de José Rufino Echenique fue retirando apoyo a las antiguas escuelas lancasterianas así como a las aulas de latinidad. En ese sentido para 1851, las tres escuelas gratuitas en Santo Tomás (donde además había dos escuelas de latinidad), San Lázaro y Santa Teresa se vieron afectadas por cambios de local. Así, el convento de Santo Tomás fue tomado para la construcción del Mercado Central, el local de la Escuela Normal en la plazuela de la Inquisición fue utilizada como Sala de Sesiones del Consejo de Estado y el local de la escuela de San Lázaro fue utilizado como alojamiento de un batallón del ejército. Solo estos dos últimos fueron trasladados a otros locales, ocupándose el gobierno de pagar el alquiler; de esta manera, la antigua escuela normal a cargo del preceptor Mariano Hidalgo se trasladó a un local ubicado en la calle Naranjos y en el caso de la escuela de San Lázaro se pasó a la calle de Copacabana⁷⁰. Para el año 1852 la escuela de Naranjos tenía 50 alumnos, la de Copacabana 100 y la de Santa Teresa 100 y para fines de la década de 1850, la de Naranjos se pasó a la calle Rufas y tenía 200 alumnos, la de Copacabana 80 y la de Santa Teresa 50⁷¹.

Colegios de la Beneficencia y de Educandas

El Estado se hizo cargo, por medio de la beneficencia, de establecimientos de instrucción fundados durante el virreinato con el fin de proteger el estatus social de los niños criollos huérfanos y abandonados. Por ello, se estableció cierto control para que cumplieran con sus objetivos y no se convirtieran exclusivamente en “asilos”, como fue el caso del Colegio de educandas de la Caridad, establecimiento fundado en 1616 con el objetivo de educar niñas de 8 a 12 años, pero que en 1829 se había convertido en un “establecimiento de viejas” porque de un total de catorce colegialas solo cinco tenían entre 14 y 18 años, el resto iba de los 30 a 65 años, a esto se agregaban 7 supernumerarias y 4 mujeres “acogidas” que eran viudas. Para 1846 el gobierno entregó el local de este colegio

⁷⁰ AGN. Prefecturas. Leg. 121: 18/7/1851; 18/8/1851; 1/9/1851; 12/9/1851; 17/9/1851; 22/12/1851. Ante el problema de falta de local de los otros establecimientos en el local de Santo Tomás, así como la queja de Hidalgo respecto a que lo alejado de escuela había llevado a bajar la asistencia de los alumnos, el gobierno buscó otros locales para lo cual recurrió a los prelados de los conventos de Santo Domingo, San Agustín, San Francisco y La Merced para saber si tenían locales disponibles y sobre todo “céntricos”. Ante la respuesta negativa, las escuelas se quedaron en sus locales alquilados.

⁷¹ Eduardo Carrasco. *Calendario y guía de forasteros de la República Peruana para el año de 1853*. p. 83. AGN. Prefecturas. Leg. 192. Dirección General de Estudios. 1857-1860.

a José María Varea a cambio de educar a cuatro niñas internas⁷². Otro colegio en Lima era el Colegio de San José de Niños Expósitos, que había sido una escuela dentro del Hospicio de Huérfanos en 1603, donde se enseñaba religión y primeras letras. En la república ocupó el lugar del convento de Santa Cruz de Atocha y por decreto supremo del 23 de mayo de 1834 se erigió en colegio y se instaló el 31 de septiembre de 1834 siendo nombrado rector Lorenzo Ron. Estas medidas fueron ratificadas en 1845. En este colegio se enseñaba doctrina cristiana, ortología, aritmética y gramática castellana. Además, por decreto del 26 de agosto de 1829 se les asignó a los alumnos como dote 1,000 pesos, el cual se reduce en 1832 a 200 pesos. En 1845 tenía 20 alumnos y para fines de la década de 1850 deja su función educativa y se quedó como asilo⁷³. También existía en Lima el Colegio para Niñas Expósitas Santa Cruz de Atocha fundado en 1659, su local estaba en la calle de huérfanos de donde fue trasladado en 1829 al convento de Santa Teresa. Aquí se enseñaba religión, ortología, caligrafía, gramática castellana, aritmética geografía, dibujo, costura, bordado y música de piano. Para 1853 se había nacionalizado, permitiéndose el ingreso a pupilas, pagando una pensión inferior a la de otros colegios, y alumnas externas gratuitas. Ese año tuvo 30 alumnas y hacia fines de la década de 1850 tenía 48 alumnas. Finalmente, para el año de 1853 se establecieron en Lima cuatro escuelas: dos en el hospicio de viudas, una de lectura y escritura y otra de costura para hijas de comerciantes pobres⁷⁴.

El Estado a diferencia del virreinato se preocupó de establecer colegios para mujeres en las principales ciudades del país, por otra parte, apoyó la educación femenina en calidad de promotor de algunos colegios privados donde favorecía su establecimiento concediendo locales de la beneficencia o becas. A partir de la década de 1840 la instrucción femenina empezará a tener la atención de congregaciones religiosas dedicadas a la docencia. El primer colegio de educandas fue fundado por Bolívar en el Cuzco en 1825. En Lima, tras unos proyectos sin mucho éxito, el Estado fundó en 1830 un colegio de niñas en el local del Espíritu Santo el cual estuvo bajo la dirección a Hortensia Bayer de Nusard. A este colegio el Estado costearía 12 becas para “hijas huérfanas de buenos servidores de la Nación” prefiriéndose por primera vez a las alumnas del ex colegio de la Caridad. En 1838 se establece de nuevo este colegio para niñas en los bajos de local del Espíritu Santo pero esta vez la dirección estaba a cargo de Mercedes Haro de Mendiburu. En este colegio se establecieron 30 becas pagadas por la beneficencia: 6 para niñas de la capital y 24 para

⁷² AGN. Prefecturas. Leg. 121. 19/6/1829. Juan Oviedo. *Colección...* IX. pp. 68-69.

⁷³ AGN. Prefecturas. Leg. 121. 28/1/1833.

⁷⁴ Eduardo Carrasco. *Calendario y Guía de forasteros de la República Peruana para el año de 1841*. pp. 98-100; *Memoria...* 1853, p. 16-18.

niñas de provincia. Fuera de las becas, se aceptaban alumnas pagando pensión. La enseñanza que se impartía en este establecimiento se limitaba a las primeras letras, aritmética, costura bordado, dibujo y música. Para 1845 este colegio estaba bajo la dirección de Sabina Meucci. En 1848 las religiosas de los Sagrados Corazones llegaron a Lima desde Valparaíso y fueron acogidas por el obispo Francisco Xavier Luna Pizarro y el presidente Ramón Castilla que les encargó la dirección del Colegio del Espíritu Santo. Para 1849 abrieron además una escuela gratuita y una pensión para señoritas y en 1851 fundaron el Colegio Nuestra Señora de Belén⁷⁵. En 1858 se creó el Colegio de Huérfanas de Santa Teresa dirigido por las Hermanas de la Caridad de Santa Teresa, concentrando el gobierno en este colegio las becas que tenía en otros colegios particulares⁷⁶.

Las escuelas y colegios privados

En la ciudad de Lima y, en menor medida, en las provincias del departamento existían escuelas y colegios privados. El Estado controlaba e inspeccionaba estos establecimientos y también los apoyaba económicamente dotándolos de becas de estudio. En los primeros años de la república, en las escuelas privadas se enseñaban cursos elementales, posteriormente y ante la demanda de los sectores medios y altos limeños ampliaron sus materias y empiezan a abrirse nuevos establecimientos a cargo tanto de peruanos como de extranjeros. Debido a ello también se nota un interés por la publicación de textos de enseñanza: gramática, geografía, manuales de derecho, etc.

En 1826, en la ciudad de Lima había 26 establecimientos de primeras letras: 2 eran públicos y 4 a cargo de religiosos, el resto, 20, eran particulares. En el caso de estas últimas, hasta 1850 el Estado les exigía como requisito para funcionar que sus maestros estuvieran instruidos en el método lancasteriano (decreto del 9/11/1822). Sin embargo, la adopción de este método de parte de los preceptores de primeras letras particulares no siempre fue bien recibido. Al respecto, en 1827 el prefecto de Lima ordenó a estos preceptores asistir a la escuela central lancasteriana para que aprendieran el método, ellos en respuesta solicitaron al prefecto que no se altere en sus escuelas el método antiguo de enseñanza. Las razones argumentadas eran varias: que tenían una “reputación” que cuidar,

⁷⁵ Juan Oviedo. *Colección ...* IX. pp. 49-50, 56-57, 61-62; Roberto Mac Lean y Estenós. “La influencia del Mariscal Santa Cruz en el proceso del Perú”. pp. 28-33; Jeffrey Klaiber. *La Iglesia en el Perú*. pp. 202-203.

⁷⁶ Hacia 1876 existían varios colegios dirigidos por religiosas: Escuela del Hospicio de Huérfanos de Santa Cruz, Colegio del Refugio (Ancash), Colegio del Hospicio de Santa Rosa (Abancay), Colegio de los Sagrados Corazones de Jesús y María, Escuela del Monasterio del Buen Pastor (Conchucos), Escuela de Niñas Pobres del Señor de la Misericordia, ver: Margarita Guerra; Lourdes Leyva. *Historia de la educación peruana en la república (1821-1876)*. pp. 111, 114.

no podían dejar abandonadas sus escuelas, el método además de fácil de aprender a través del manual no era mejor que el método “común” de lectura y escritura y además ni la prensa ni los padres se mostraban contentos con el método lancasteriano. Otras razones eran que se carecía de los locales y materiales adecuados para seguir el método, al no contar con la renta que tenía la escuela central y además no podían dar ni pedir los útiles porque a muchos niños se les enseñaba de manera gratuita⁷⁷. La respuesta de Mariano de Rivero, entonces Inspector de Instrucción Pública, y de José Francisco Navarrete, Director de la Escuela Normal, fue contundente. Afirmaban que los argumentos de los preceptores particulares no eran válidas y tenían mucho de falsedad. En primer lugar ambos conocían el método lancasteriano y el antiguo y sabían de la superioridad del primero, además los padres de familia se habían sentido satisfechos de los progresos que han mostrado sus hijos. Por último, afirmaban que si estas escuelas no tenían los materiales para poder enseñar a los niños pobres debían dejar que éstos asistan a las escuelas públicas⁷⁸.

Escuelas	Maestros	Alumnos
*Museo Latino	José Pérez Vargas	90
Melchor Malo	Antonio Pacheco	53
Calle de la Comedia	Manuel Laras	35
Calle de San Sebastián	Ramón Chávez	39
Plazuela de Santo Domingo	José Zavala	20
*Santo Tomás	José Ramírez	193
Desamparados	Francisco Garay	83
Calle del Milagro	Antonio Rodríguez	45
**San Francisco	Fray Juan Cevallos	69
Calle de Carrera	Hilario Boa	48
**San Agustín	Fray Pedro Baleras	150
**Recoleta Dominicana	Fray Juan Rebolledo	61
Venturosa	José Cecilio Domínguez	32
**Convento de la Merced	Fray Luis Ramos	45
Calle de las Descalzas	José Landaburri	25
Pileta de San Bartolomé	Patricio Bracader	46
Calle de la Encarnación	Lorenzo Ron	82
Calle de Copacabana	Manuel Palencia	57
Calle de Malambo	Manuel Sabido	[14]
Plazuela de Santa Ana	Juan Manuel Cañote	5
Acequia Alta	Manuel Fernández	29
Calle de la Concepción	Manuel Laredo	31
Calle de Concha	José Bustamante	42
Santa Rosa Nueva	Camilo de los Olivos	25
Calle de San Sebastián	Manuel Monge	31
Cercado	Juan de Dios Cárdenas	0
Suma del mes presente		1350
Suma del mes pasado		1301

* Escuelas públicas ** Escuelas conventuales.

Fuente: AGN. Prefecturas. Leg. 181. Razón individual de las escuelas de primeras letras que existen en esta capital y número de alumnos. Lima Julio de 1826.

⁷⁷ AGN. Prefecturas. Leg. 181. 1827. Los preceptores firmantes eran: Pedro Baseras, Manuel Fernández, Hilario Boas, Marcelo Monjes (presbítero), José Landaburri, José Bustamante, Lorenzo Ron y José Fazric.

⁷⁸ Ídem.

Como ya hemos mencionado para fines de la década de 1830 los establecimientos privados se extienden y amplían las materias de enseñanza. Su presencia y número se fue cobrando importancia en comparación con las escuelas públicas debido a la creciente demanda de los sectores sociales urbanos. Por ello, en 1853 un tal R. R. afirmaba que en Lima “Hay tal facundia, abundancia, vicio, epidemia y barazon de escuelas, que los *domine* parecen haber hecho una apuesta (y la ganan) de exceder en cantidad a los cigarreros y a los prestamistas. Hay quien lo dude? Pues no estamos viendo aquella fiebre con que se propaga por todo Lima [...] <<establecimientos de instrucción limeña>>”. Por supuesto que esa abundancia no era necesariamente positiva, por ello el articulista se quejaba de que no había buena calidad en la educación y que había muchos “charlatanes” y mucha “presunción”, refiriéndose a la demanda educativa de los sectores medios y altos limeños que tenía por objeto cubrir sus expectativas sociales⁷⁹.

Para tener una idea más clara de las características de estos establecimientos es útil seguir, en parte, el “Plan de los Colegios y Escuelas de instrucción primaria en esta capital de Lima en el año de 1845”⁸⁰ que José Francisco Navarrete presentó al gobierno. En este plan, se dividió los 54 establecimientos de instrucción en cuatro grupos basado en las materias de enseñanza y los precios de las pensiones:

1. Primera clase. Estos establecimientos cobraban entre 4 y 20 pesos, se daba una instrucción preparatoria: religión, escritura, gramática latina y castellana, frances, inglés, geografía, filosofía, matemáticas, dibujo y, en el caso de las mujeres, costura y bordado. De estos colegios el más importante es el de Nuestra Señora de Guadalupe, fundado en 1841 a partir de 1847 impartirá cursos de derecho y en 1851 sus alumnos podían dar exámenes para optar el grado de bachiller; posteriormente será nacionalizado y será un colegio nacional modelo. Otros colegios importantes –casi todos dirigidos por extranjeros- para 1851 eran el colegio de los señores Manuel Zapata (argentino) y Fernando Velarde (español), Carlos Postemski y el señor Zila, Clemente Noel⁸¹ (español) y el colegio Peruano-Francés a cargo del señor Louvel (francés). Cada uno de estos colegios tenía aproximadamente entre 100 y 150 alumnos de entre 7 y 18 años, de los cuales los internos o “pupilos” (alumnos internos) pagaban mensualmente 17 pesos, los “medio pupilos”

⁷⁹ *El Comercio*. N° 4047. 18/01/1853, p.3.

⁸⁰ AGN. Prefecturas. Leg. 120. 1845.

⁸¹ Nació en 1801 y se educó en el Seminario de Nobles de Vergara. Su colegio fue fundado en 1838. Escribió dos cursos de matemáticas: *Curso de álgebra* (Lima 1849) y el *Curso de aritmética teórica y práctica* (Lima: 1852, 3ª edición) de varias reediciones. Ver: Oswaldo Holguín. *Tiempos de infamia y bohemia, Ricardo Palma (1833-1860)*. p. 104.

(alumnos internos que dormían en sus casas) 12 a 14 pesos, los “externos” (asistían solamente a las clases) de 4 a 6 pesos. Los cursos que enseñaban, así como los textos usados, eran más o menos los siguientes: doctrina cristiana con el catecismo de Astete; religión en base al catecismo de José Francisco Navarrete o el compendio del Abate Fleury⁸², lectura por el texto de Felix Franco, caligrafía, gramática castellana con el compendio de Diego Narciso de Herranz y Quiróz o el de Fernando Velarde, gramática latina con el texto de Nebrija o el de Araujo, geografía por el texto de Guim, historia antigua, romana y griega por el compendio de las escuelas militares de Francia o por el texto de Sebastián Lorente⁸³, literatura, filosofía con el manual de Jaime Balmes o el de Jacques y Saisset⁸⁴, aritmética con el compendio de José Urcullu, álgebra y geometría por los textos del colegio San Carlos, Física por el tratado de Deguin y Ponille, Francés por el texto de Pedro Nicolas Chantreau, inglés por el texto de José Urcullu o el método de Robertson, teneduría de libros por Degranje, dibujo, música vocal y baile⁸⁵. En términos generales podemos ver que en la educación religiosa hay la influencia de algunos autores galicanos (Fleury), así como textos que eran usados en el virreynato (Astete); sin embargo, también esta presente la influencia filosófica de la escuela espiritualista y ecléctica (Balmes y Jacques y Saisset) que había desplazado a la escuela filosófica de la ideología más cercana a la ilustración. Habría que agregar que los cursos y textos usados, salvo la de autores peruanos o extranjeros afincados en Lima, eran similares a los utilizados en otras

⁸² El *Catecismo histórico dogmático para el uso de la juventud peruana* de José Francisco Navarrete tuvo varias reediciones, he consultado la de 1860 (Paris: Guyot y Scribe). El texto del Abate Fleury es el *Catechisme historique* (1679).

⁸³ El texto de Herranz y Quiróz es *Elementos de gramática castellana*. El español Fernando Velarde escribió un *Compendio de gramática castellana, métrica y nociones de filosofía y lenguaje* que fue aprobado en 1851 por la recién creada Junta Central de Instrucción. En Lima además de profesor fue un poeta reconocido y muy influyente en los jóvenes que conformaron la generación romántica. Ver: Jorge Basadre. *Historia de la república del Perú*. Tomo IV, p. 340. José Félix Franco era un profesor de caligrafía y había sido director de la escuela normal de la ciudad del Cuzco. En 1845 vino a Lima para generalizar la enseñanza del sistema mixto. En tal sentido pidió que se le concediera el local del convento de la Merced y a cambio abriría una academia de enseñanza elemental. Al parecer no tuvo éxito en sus objetivos, pero sus gestiones en 1847 para publicar sus 4 cuadernos sobre lectura analítica, ortología, ortografía y caligrafía tuvieron resultados. Franco mandó imprimir sus cuadernos por su cuenta dándole el gobierno la exclusividad de su distribución en los establecimientos de primeras letras del país. Para 1848 los prefectos de Lima y Junín, los generales Lizarzaburu y Bermúdez respectivamente, enviaron cada uno 3,000 de estos textos para las escuelas de Trujillo y Pasco. ver: AGN. Prefecturas Leg 182. 12/09/1845; 30/12/1847; *El Comercio* N° 2766. 18/09/1848. p. 3. Sebastián Lorente publicó a su llegada a Lima un *Bosquejo de historia romana*.

⁸⁴ El sacerdote español Jaime Luciano Balmes (1810-1848) escribió un *Curso de filosofía elemental: lógica, metafísica, ética, historia de la filosofía* (1846). El texto de los franceses Amédée Florent Jacques (1813-1865), Jules Simon (1814-1896) y Emile Edmond Saisset (1814-1863) *Manuel de philosophie* se inscribe dentro de la escuela ecléctica francesa.

⁸⁵ *El Comercio* N° 3537 28/4/1851. pp. 2-3. El texto de Chantreau es el *Arte de hablar bien francés o gramática dividida en tres partes*; el de José Urcullu es *Gramática inglesa reducida a veinte y dos lecciones. Por D. José Urcullu. Reimpreso para uso del colegio de San Carlos*. Lima, 1846; este también es autor de un *Catecismo de aritmética comercial*.

ciudades latinoamericanas como es el caso de los institutos literarios de México⁸⁶. Respecto a la instrucción femenina, para 1850 los más importantes establecimientos eran los colegios del Espíritu Santo, de la Encarnación, de la calle Concha, de la Caridad y el Colegio Peruano. Sobre las materias de enseñanza estas se reducían a la religión, la escritura y lectura, aritmética, gramática, geografía, bordado, costura, dibujo, baile, así como inglés y francés⁸⁷.

2. Segunda clase. Cobraban de 2 a 4 pesos mensuales y daban una instrucción entre elemental y preparatoria. Estos establecimientos eran para alumnos externos y se enseñaba religión, lectura, escritura, aritmética, gramática, latín, francés y en el caso de las mujeres costura.

3. Tercera clase. Cobraban desde 2 reales a un 1 peso mensual y enseñaban básicamente a “leer y rezar”, es decir enseñaban religión, lectura, escritura y, en el caso de las mujeres, costura.

4. Escuelas gratuitas del Estado. En la ciudad de Lima eran seis: tres de latinidad y dos de primeras letras para niños y una para niñas de las cuales ya hemos hecho mención.

A estos establecimientos debe agregarse otros más pequeños como el de las “migas”, mujeres provenientes de sectores sociales pobres que habían podido adquirir ciertos conocimientos básicos en lectura y escritura, y que se encargaban de cuidar, por una módica suma, a niños a partir de los 3 años a los cuales se les enseñaba nociones de lectura y escritura. El papel de las “migas” era muy importante porque su instrucción preparaba a los niños para las escuelas elementales. El Estado no tuvo el interés en reglamentar y ordenar su funcionamiento, es más, no lo incluyó en sus estadísticas y tampoco en sus planes la instrucción de los niños menores de 6 años, es decir las escuelas de infancia.

Para tener una idea más clara de la expansión de los establecimientos educativos en Lima analizemos algunas cifras. En 1845 Lima tenía un total de 56 escuelas y colegios (contando con los de San Carlos y el Independencia), de los cuales 20 eran para mujeres. El total de alumnos era de 2,975: 2,160 hombres y 815 mujeres. De este total las escuelas

⁸⁶ Sobre México ver: Rosalina Ríos Zúñiga. “¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)”.

⁸⁷ Roberto Mac Lean y Estenós. “La influencia del Mariscal Santa Cruz en el proceso educacional del Perú”. pp. 28-30.

públicas tenían un total de 670 alumnos: 520 hombres y 150 mujeres⁸⁸, una cifra considerable si tenemos en cuenta que en 1826 cubrían, entre el Museo Latino, la escuela de San Tomás y los colegios San Carlos e Independencia, no más de 400 alumnos. Estas cifras podrían ser consideradas insignificantes si son comparadas con la población limeña, que según el censo de 1850 tenía un total de 85,116 habitantes. Pero si de esta cifra total, siguiendo la tendencia del censo de 1836, deducimos que la población en edad de asistir a los establecimientos de instrucción es aproximadamente el 25%, es decir 21,779, la apreciación cambia. Así tenemos que el 13.65% de los habitantes de Lima, incluyendo población india y esclava, entre los 5 y 21 años asiste a escuelas y colegios. Y si dividimos ese total entre la población masculina y femenina asignándole a cada uno el 50%, podríamos estimar que en Lima la población escolar masculina representó aproximadamente el 19.8% y la población femenina el 7.4%. Para el año de 1853, el número total de escuelas fue de 27 (17 para niños y 10 para niñas) con un total de 1,182 alumnos (778 hombres y 404 mujeres). De ellas 12 eran públicas (10 para hombres y 2 para mujeres) con un total de 620 alumnos (480 hombres y 140 mujeres). Respecto a los colegios había un total de 16 (9 para hombres y 7 para mujeres) con un total de 1,349 alumnos (964 hombres y 385 mujeres). Estas cifras son inferiores a las de 1845, hecho paradójico dado que a nivel nacional el número de escuelas y colegios aumentó, lo cual podría atribuirse a un registro erróneo.

Otra manera de ver la expansión de los establecimientos de instrucción es a través de su ubicación en la ciudad de Lima. Comparando los mapas de Lima de 1826 y 1845 se notan diferencias notables. En 1826 los establecimientos privados se ubicaron en zonas relativamente céntricas dejando varios barrios sin una escuela cercana. Para 1845 esto cambia totalmente dado que todos los barrios cuentan al menos con una escuela. Esto nos dice que la escuela fue parte del entorno urbano y no estuvo ajena a todos los sectores sociales. Asimismo, a parte de las escuelas gratuitas, las escuelas de tercera clase y las “migas” fueron económicamente accesibles a los sectores populares si tenemos en cuenta que para 1849 en Lima el salario diario de un jornalero libre fue entre 5 a 6 reales⁸⁹.

⁸⁸ AGN. Prefecturas. Leg. 120. 1845. En el informe de Navarrete no se consigna a los alumnos de los colegios San Carlos y de Independencia con 110 y 36 alumnos, respectivamente. Los datos son tomados de Eduardo Carrasco. *Calendario y guía de forasteros de la república peruana para el año de 1844*. pp. 53 y 55.

⁸⁹ El valor de los salarios los tomo de Basadre, Historia de la república.. T. III. p. 120.

La instrucción superior: Los Colegios Mayores y la Universidad

Terminados los estudios de latín, el próximo escalón en la instrucción se daba en los colegios donde se impartía lo que hoy denominaríamos instrucción media y estaban dirigidos a los sectores medios y altos de la sociedad que podían pagar una pensión o acceder a una beca debido a sus méritos personales, al de sus padres o al de su pueblo de origen. El objetivo educativo era formar ciudadanos útiles en los diferentes campos del conocimiento y no solo abogados y sacerdotes. En tal sentido, los programas de estudios buscaron no solo presentar cursos humanísticos sino también científicos aunque no siempre con éxito. Los colegios se dividían en colegios menores y mayores. La diferencia radicaba en que los colegios mayores impartían cursos facultativos que llevaban a la obtención de un grado académico, previo examen en la universidad San Marcos. Dentro de este nivel educativo también se pueden contar con los seminarios religiosos que impartían instrucción media a jóvenes que no necesariamente iban a ser sacerdotes.

El Estado republicano controlaba los colegios que fueron creados o reformados en el contexto de las reformas borbónicas y hasta mediados de la década de 1850 dejó la educación superior –importante para la formación de cuadros administrativos y políticos tanto civiles como eclesiásticos– a los Colegios Mayores de entonces: el Convictorio de San Carlos, donde se enseñaba jurisprudencia; el Colegio de la Independencia, dedicado a la enseñanza de la medicina; y el Seminario Conciliar de Santo Toribio donde se enseñaba teología y jurisprudencia. Los dos primeros colegios dependían directamente del Estado, mientras el último de la Iglesia. A excepción de Santo Toribio, hubo cambios y reacomodos en los otros colegios. Como celebración a la independencia política y a sus libertadores, se cambiaron sus nombres con el objetivo de darles un significado político opuesto al de sus nombres originales. Así, el Colegio de Medicina de San Fernando se llamó Colegio de la Independencia, el Colegio del Príncipe de caciques, Colegio de la Libertad, el de San Carlos cambió de nombre varias veces: Colegio de San Martín, Convictorio de Bolívar (cuando se une al de la Libertad), para finalmente volver a su nombre original. En el caso de las provincias, al terminar la guerra de independencia sólo funcionaban los seminarios del Cuzco y Ayacucho. Por tal razón los gobernantes dieron mucha importancia al establecimiento de colegios en las capitales de departamento y provincia, solo Bolívar mandó establecer durante su corto mandato cinco colegios para hombres (Cuzco, Puno, Moquegua, Lambayeque e Ica) y un colegio de educandas (Cuzco)⁹⁰.

⁹⁰ Alberto Regal. *Castilla Educador*. p. 13.

Respecto a la reglamentación y programa de estudios, la educación intermedia y superior, al igual que en el virreinato, no estaban claramente definidas. Por ejemplo en el Colegio San Carlos se enseñaban a los alumnos al mismo tiempo gramática castellana y cursos de derecho. Esto se debía a dos razones: que en las escuelas públicas no siempre se enseñaba la gramática o que los alumnos no estaban suficientemente preparados por lo que se debía suplir esa deficiencia. En 1836 el gobierno de Santa Cruz elaboró un reglamento para el Colegio San Carlos, donde se incluyó la enseñanza de ciencias físicas y naturales⁹¹. Se desarrolló un plan de estudios en 8 años: 4 dedicados a los conocimientos generales científicos y literarios, y los 4 últimos al estudio del derecho. Si bien el Colegio mantuvo su estructura híbrida entre facultad universitaria y colegio de segunda enseñanza, muy corriente en esa época aún en Europa, la división en 4 años estableció una diferenciación. Respecto a la organización interna de los colegios, el Estado ejercía un control estricto. Cualquier actividad debía tener la aprobación de las autoridades gubernativas: desde el modelo de uniforme hasta los permisos para asuetos. Por otra parte, tanto los colegios mayores como los menores eran internados, pero se permitían alumnos externos que sólo asistían al colegio en horas de clase, a los primeros se les conocían como “pupilos” y a los segundos como “medio pupilos”. En el caso de los colegios mayores a los alumnos externos no se les exigía los mismos requisitos de ingreso que a los internos, ser hijo legítimo, además pagaban una mensualidad mucho menor. También existían alumnos que pagaban una mínima pensión y eran internos a cambio de realizar labores domésticas: los *manteistas* (clase que fue prohibida en 1837⁹²); y, por otra parte, los *supernumerarios*, alumnos internos gratuitos de familias pobres. En un colegio mayor como San Carlos estas distinciones establecían una jerarquía entre los alumnos exteriorizados a través del uniforme y el uso de diferentes ambientes para dormir y comer⁹³. Respecto a los medios de disciplina en los colegios estaban legalmente prohibidos los castigos físicos “infamantes” (p. e. los azotes) porque se consideraba que estas prácticas afectaban el “honor” de los individuos y fomentaba el “servilismo”. Así, las medidas disciplinarias debían corregir el carácter y existían diferentes tipos de amonestación que iban desde la prohibición de salidas, el retiro de alimentos, el encarcelamiento y, en casos extremos, la expulsión⁹⁴.

⁹¹ El estudio de las ciencias era parte de la formación general de los estudiantes. No existía un estudio especializado que conllevara a un grado académico.

⁹² Juan Oviedo. *Colección...* IX. p. 54.

⁹³ Ver el informe de José Gálvez sobre San Carlos en 1855 en *El Comercio*. N° 4701, 2/03/1855, p. 2.

⁹⁴ Ver al respecto el *Reglamento del Colegio San Carlos* de 1843.

Una de las maneras como el Estado privilegió económicamente a la instrucción intermedia y superior fue mediante la provisión de becas de estudio. Gran parte de ellas habían sido fundadas en el virreinato y estaban dirigidas a los criollos pobres y a la élite indígena con el objetivo de proteger su estatus social. En la república se establecieron otras becas para estudiantes originarios de determinados lugares como Pisco o Huancayo, así como a los hijos de aquellos patriotas que habían luchado por la independencia (en claro reemplazo a las becas dadas a los descendientes de los conquistadores en el virreinato, *los beneméritos*). Entre otras exigencias, por ejemplo, se pedía como requisito básico para obtener una beca ser hijo legítimo. Desde el punto de vista normativo, hasta 1845 la provisión de estas becas se hicieron sin seguir una regla general, hecho que se prestaba a que se repartieran según el parecer del gobernante de turno. En 1822 el gobierno de San Martín dotó becas para cursar estudios en Inglaterra beneficiando con ellas a los hijos de familias pudientes: los “Unanue de Lima, Delgado de Lambayeque, Centeno del Cusco...”, aunque pronto muchos de ellos tuvieron que regresar por falta de dinero⁹⁵. En 1839 se dieron tres becas para el Convictorio de San Carlos a igual número de jóvenes de Huancayo, el artículo segundo del decreto expresa lo siguiente: “Estas becas serán adjudicadas a los pobres, con preferencia a los ricos, tomándose de aquella clase lo de cualquier pueblo de las provincias, en caso de no haberlos en Huancayo”⁹⁶. Las becas de indígenas para los hijos de caciques, establecida durante el virreinato, no cambia de sentido en la república como lo ejemplifica el caso de Manuel Chávez alumno pensionista de San Carlos “descendiente de los antiguos indígenas” que en razón de haber quedado libre una beca la solicitó en estos términos: “...acuso a la justificación de V. E. A fin de que como padre escogido para dirigir con acierto a los hijos de la madre patria me conceda la gracia de ocuparla...”⁹⁷. En el caso de las mujeres sucedía lo mismo, las becas estaban reservadas para las mujeres de la elite criolla que “carece[n] de la educación correspondiente a su clase”⁹⁸. Sin embargo, el poco control en el otorgamiento de estas becas hizo que en varios casos se convirtieron en un medio de sobrevivencia que permitía a ciertos alumnos becados vivir en los colegios por un tiempo indeterminado sin la obligación de cumplir sus obligaciones académicas.

⁹⁵ AGN: Prefecturas: 181. 1822. Algo similar ocurrió durante el gobierno de Bolívar que envió entre 1825 y 1826 a 12 jóvenes de “familias recomendadas” a estudiar a Inglaterra. Lamentablemente tuvieron que sufrir apremios económicos debido al retraso en el pago de sus pensiones por parte del Estado peruano. dos de estos alumnos eran Manuel de la Puente y Manuel Ortiz de Zeballos. Ver: CDIP. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 11. *José María de Pando*. pp. 188, 189, 211, 429, 520.

⁹⁶ Juan Oviedo. *Colección...* IX. p. 57. Cursiva mía.

⁹⁷ AGN. Prefecturas: Leg. 179. 1838.

⁹⁸ AGN. Prefecturas: Leg. 181. 9/1/1831.

En 1845 por el decreto del 2 de junio se encargó a los prefectos la provisión de becas gratuitas a los colegios de ambos sexos. Si en términos generales la opción para obtener estas becas era para todos los jóvenes en general que tuvieran más de 8 años y menos de 14 había algunas preferencias: ser hijo legítimo de padres que hubieran servido a la independencia, de madre viuda pobre (con más de tres hijos no emancipados), de padres pobres o de familia numerosa (de más de 8 hijos), de padres que como empleados públicos su renta no pase de 1,200 pesos y, finalmente, aquellos padres que tuvieran otros hijos pagando pensión⁹⁹. En suma, el “espíritu” de la legislación anterior se mantuvo con el objetivo de proteger el estatus de los criollos.

El objetivo educativo de los colegios mayores durante los primeros años de la república fue formar una elite dirigente formando profesionales en distintas áreas, aunque en la práctica básicamente formó abogados y sacerdotes. El propósito era claramente docente y no producir conocimiento, siendo este punto evidente en las pruebas para obtener grados académicos donde el objetivo era probar la capacidad lógica, memorística y expositiva del graduando. Un ejemplo de ello no los da Manuel Atanasio Fuentes al relatarnos en su *Guía histórico-descriptiva, administrativa, judicial y de domicilio de Lima* (1860) como se llevaba a cabo estas pruebas a inicios de la república:

Las actuaciones que ahora muchos años se exigían para conferir ese grado [de Doctor], eran serias y probaban capacidad de parte del candidato. Se le exigía que expusiera en la sesión llamada *vespertina*, una tesis latina sobre cualquier punto de la ciencia en que se graduaba, obligándole a sostener una discusión silogística en latín con los replicantes y a refutar los argumentos que estos les hicieran. Al día siguiente, se le presentaba un libro de cuestiones de la misma ciencia para que escogiese una de las que le tocara por acaso abriéndose el libro con un punzón, lo cual se llamaba *picar puntos*; sobre la cuestión escogida, había de trabajar veinticuatro horas un discurso que pronunciado debía durar una hora entera, y que se llamaba *lección de a veinticuatro*; al día siguiente se hacía la ceremonia de poner al candidato el capelo y la borla doctoral, después de una misa dicha en la capilla de la escuela. Poco a poco se ha introducido tal abuso que las funciones universitarias han tocado en lo ridículo; las lecciones para los grados se estudian con anticipación, la argumentación es una farsa, y los grados doctorales se conferían muchas veces sin actuación alguna. Tal es, entre otras causas, la del desprestigio de un cuerpo que en otros tiempos brilló por el saber e instrucción verdaderos de la mayor parte de sus miembros¹⁰⁰.

⁹⁹ Juan Oviedo. *Colección...* pp. 62-64. Este decreto tuvo vigencia hasta el reglamento de instrucción de 1876, el cual no estableció grandes cambios, ver: Alberto Regal. *Castilla educador*. p. 35.

¹⁰⁰ Manuel Atanasio Fuentes. *Guía histórico-descriptiva, administrativa, judicial y de domicilio de Lima*. p. 97. La descripción es similar a las ceremonias de grado durante el virreinato, lo que había cambiado sustancialmente eran básicamente las formas barrocas de la ceremonia, perdurando las formas estrictamente administrativas y académicas. Compárese con la descripción que nos brinda Carlos Daniel Valcárcel en su *Historia de la educación colonial*. Cap. XVIII.

Uno de los principales problemas por los que atravesaban estos colegios era el económico, el cual a su vez propiciaba desórdenes al no existir el personal suficiente que controle a los alumnos o al hecho de que la disciplina del internado se rompía al enviarlos a sus casas a cenar al no poder cubrir el colegio los gastos de alimentación. Por otra parte, el debate y pugnas políticas también alcanzaba a estos establecimientos lo cual se manifestaba desde la indisciplina interna hasta la participación en elecciones y en “tumultos”. Por ejemplo, en la famosa “Semana Magna” ocurrida en Lima en 1842 los colegiales de San Carlos formaron un batallón¹⁰¹. Sin embargo, las reformas emprendidas por Bartolomé Herrera en San Carlos a partir de 1842 significará, como veremos con detalle en el capítulo cuarto, el restablecimiento de la disciplina y una reforma en su plan de estudios. Como consecuencia de ello para la década de 1850 muchos de sus alumnos egresados formaran una comunidad intelectual y política muy activa.

La enseñanza de la medicina en el colegio de la Independencia (ex San Fernando) entró tras al independencia en una periodo de atraso debido a problemas económicos que no permitían cubrir los gastos de los profesores, la falta de una biblioteca y de materiales de laboratorio. Así, en determinados momentos se dejaron de enseñar los estudios de ciencias y solo se enseñó los de medicina. Por otra parte, en este colegio solo asistían alumnos becados pero ante los problemas económicos se recibieron alumnos que pagaban pensión. Un signo de la decadencia de este colegio es su rol indiferente ante los problemas de salud pública. A partir de la década del 1840 el Estado le prestará apoyo dotándole de rentas y becas para estudiar en Francia. Muchos de estos becados tendrán un lugar importante en la práctica médica y en la política nacional: Manuel Nicolás Corpancho, José Casimiro Ulloa, entre otros. En 1854 estos profesionales conformarán la *Sociedad Médica de Lima* con el objetivo de estudiar las enfermedades epidémicas, establecer comunicación con otras sociedades médicas y actualizar sus conocimientos, además de publicar sus descubrimientos y artículos de difusión en la *Gaceta Médica de Lima*. Este activismo y su importante labor para enfrentar las epidemias en la década de 1850 hicieron que la profesión médica recobrara importancia social y política¹⁰².

En el caso del seminario Santo Toribio durante los primeros años de la república estuvo cerrado por falta de fondos. Fue reabierto el 2 de abril de 1847 gracias a las gestiones personales de Francisco Xavier Luna Pizarro que logró que el Estado le adjudique las capellanías colativas que por muerte de sus poseedores habían pasado al fisco, así como

¹⁰¹ AGN. Prefecturas. Leg 179: 1830, 1836, 19/06/1837.

¹⁰² Eduardo Zárate. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima*. Cap. 2 y 3.

las obras pías de Petronila Vásquez. El mismo Luna Pizarro donó 40,000 pesos y su biblioteca al seminario. Este seminario además de formar sacerdotes, se convirtió en colegio de enseñanza elemental e intermedia¹⁰³. De otra parte, el objetivo de la reforma de sus planes de estudio de derecho canónico y natural respondían a contrarrestar la enseñanza que se daba en los “Colegios civiles” donde se enseñaba con “obras llenas de errores, [y] cuyos prejuicios trascienden el orden social” como lo eran los de Frebonio, Heinecio y otros autores protestantes¹⁰⁴. Habría que agregar que la influencia ideológica del seminario fue muy limitada en la ciudad de Lima.

La universidad San Marcos, que desde el virreinato tenía menoscabada su función docente, salvo fugaces iniciativas de reforma en 1828 y en 1843, no estuvo en la agenda de la política educativa de los sucesivos gobiernos y su vida académica se limitaba a la dación de grados académicos. A la falta de recursos debido al no pago de sus rentas provenientes del ramo de novenos y los censos de sus propiedades urbanas, se añadía que su local fue utilizado como sede del Congreso de la República y su biblioteca paso a la Biblioteca Nacional, lo cual le dejaba a disposición de solo un salón¹⁰⁵. Ser catedrático en San Marcos era entonces sólo un título honorífico. Las órdenes religiosas aún mantenían cátedras e influencia. La constitución del claustro universitario en 1842 nos puede dar una idea de cual era la tendencia profesional de sus miembros. De sus 465 miembros, 180 eran doctores, 3 maestros en artes y 282 bachilleres. De los 180 doctores, 77 eran en cánones¹⁰⁶ (derecho canónico), 90 en teología y 13 en medicina. De los 282 bachilleres, 195 lo son en cánones, 13 en teología, 45 en medicina y 29 en filosofía¹⁰⁷. Respecto a las universidades de provincias, la situación no fue muy diferente, tanto en las virreinales (San Antonio de Abad del Cuzco y la San Cristóbal de Huamanga) como en las creadas en la década de 1820: la de San Agustín de Arequipa y La Libertad de Trujillo.

Esta situación de la educación superior no era exclusiva del Perú. Por ejemplo, Chile y México, a pesar de sus diferentes historias políticas, tuvieron que afrontar similares

¹⁰³ Rubén Vargas Ugarte. *Historia del seminario de Santo Toribio*. pp. 46-47, 84-85.

¹⁰⁴ Ver al respecto la carta de Luna Pizarro al Chantre y Vicario Capitular de Trujillo, Pedro Mandalegoitia, del 11 de octubre de 1850 en: Francisco Xavier de Luna Pizarro. *Escritos políticos*. pp. 136-140. El texto de Iustinus Febronius es el *De Statu Ecclesiae et legitima potestati Romani Pontificis liber singularis ad reuniendos disidentes in religione cristiana compositus* (Francfort, 1770-1774) donde si bien no cuestiona el origen divino de la autoridad del Papa afirma que la infalibilidad en temas doctrinarios correspondía a los concilios.

¹⁰⁵ Manuel V. Villarán. “La universidad de San Marcos y el Colegio de San Carlos.” pp. 108-109.

¹⁰⁶ La mención que otorgaba la universidad a bachilleres y doctores era en Sagrados Cánones, para el cual se debía probar los estudios en los “cuatro derechos”: romano, canónico, natural y de gentes, esto no significaba que los graduados se especializaban en el derecho canónico. El problema era que esa era la única mención que daba la universidad al desaparecer la Facultad de Leyes.

¹⁰⁷ Eduardo Carrasco. *Calendario y Guía de forasteros de la República Peruana*. p. 44.

problemas y la gradación y jerarquización del sistema educativo será implementada a lo largo del siglo XIX de diferentes maneras, dentro de un proceso de secularización y definición de lo público. En el caso de Chile en 1839 la universidad de San Felipe quedó abolida y en su lugar se crea la Universidad de Chile que fue inaugurada en 1843. El caso mexicano, de una historia política más conflictiva, la universidad virreinal desaparece definitivamente en 1865. Por otra parte, en Buenos Aires (1821) y Bolivia (1845), al igual que Chile, se siguió el modelo napoleónico de universidad, el cual hacía de esta institución el eje directriz de la centralización de la instrucción pública¹⁰⁸. En el Perú no se siguieron éstas experiencias y cuando el Estado tome paulatinamente el control de la universidad San Marcos a partir de la aprobación del Reglamento de Instrucción Pública de 1855 buscará que esta institución recobre algo no menos importante: su función docente.

El cuerpo docente, los padres de familia y los exámenes públicos

Los únicos centros de formación docente durante la primera mitad del siglo XIX fueron las escuelas centrales lancasterianas y los colegios. Para poner en práctica el método lancasteriano en las escuelas públicas fue necesario contar con un cuerpo docente capacitado, para tal efecto se envió a algunos jóvenes a Inglaterra con el objetivo de aprender este método. Cuando se estableció la Escuela Central en Lima se preparó a los futuros preceptores no solo de Lima sino también de provincias, aunque en estos últimos les fue más difícil acceder a esta escuela porque implicaba dejar sus pueblos y contar con el dinero suficiente para poder vivir en la capital. Así, por ejemplo, en 1828 el intendente de Yauyos exponía al prefecto de Lima que era muy difícil que su localidad pudiera enviar a dos jóvenes a Lima con el fin de instruirse en el método lancasteriano debido a que el pueblo era básicamente de indios y que los padres carecían de medios para poder cubrir los gastos de manutención de sus hijos en Lima¹⁰⁹.

Los preceptores obtenían un título una vez aprobado sus estudios según el método lancasteriano y el Estado les asignaba una escuela. Si bien no existió una ley que estableciera el estatus del empleo de preceptor en la práctica era considerado de la misma condición que el de cualquier funcionario público, tenía la propiedad del empleo y solo podía ser despojado por sentencia judicial. Ello se evidencia cuando en 1832 el prefecto pretendía destituir al preceptor de la Escuela Central Lancasteriana, José Morales,

¹⁰⁸ Carlos Newland. "La educación elemental en Hispanoamérica". p. 354. Habría que agregar que en esos países la experiencia fue breve.

¹⁰⁹ AGN. Prefecturas Leg 175. 1828.

argumentando que su cargo era una comisión amovible. Ante ello, Morales elevó su reclamo al Consejo de Estado que lo acogió estableciendo la igualdad del cargo de preceptor con la de cualquier “empleo nacional” y declaró infundada la medida del prefecto. Bajo el mismo argumento Morales protegerá la “propiedad” de su empleo cuando en 1833 se reduzca su sueldo¹¹⁰. En Lima se contó con un grupo de preceptores más o menos estables y competentes en la Escuela Central Lancasteriana y la Escuela de San Lázaro, entre ellos se puede nombrar a José María Morales, Juan José Araujo, Cecilio Robles, José Ramírez, Bernardo Aguilar, Francisco Garay, José Vicente Bustamante, Mariano Hidalgo; además de los preceptores de las aulas de latinidad: José Pérez Vargas, Eusebio Rodríguez y Francisco Vásquez. En el caso de las escuelas del interior, salvo las de las capitales de departamento y de provincia, se carecía de maestros competentes debido a la falta de escuelas normales. Debido a ello se había escogido como maestros a personas que tenían conocimientos muy elementales; aún así, muchas escuelas no se pudieron abrir debido a la falta de maestros¹¹¹.

En el caso de los maestros extranjeros, que se extendieron considerablemente hacia 1840, para ejercer la docencia debían pasar por un examen ante las autoridades de instrucción. Pese a las críticas respecto a la “charlatanería” de algunos de ellos, muchos ejercieron una considerable influencia en la modernización de la enseñanza. Un ejemplo de la importancia que cobraron estos profesores son las trayectorias de los españoles Clemente Noel y Sebastián Lorente y, por otra parte, de los italianos Antonio Orengo y Antonio Raimondi. Noel y Orengo fueron directores de prestigiosos colegios privados, razón por la cual fueron llamados a formar parte de la comisión del proyecto de reglamento de instrucción pública en 1846. Lorente fue rector del prestigioso colegio Nuestra Señora de Guadalupe (1845-1849), Inspector de Instrucción Pública (1855), Decano de la Facultad de Letras de la universidad San Marcos (1868-1884) y escritor de una considerable cantidad de compendios dirigidos a los colegios, sobresaliendo los de historia del Perú. Finalmente, Raimondi llegó al Perú en 1850 y enseñó en el colegio Independencia y en la facultad de medicina de San Marcos; por otra parte se dedicó a la investigación científica realizando constantemente viajes al interior del país. Entre sus más importantes publicaciones sobre los recursos naturales esta *El Perú* (1874)¹¹².

¹¹⁰ AGN. Prefecturas Leg 182. 24/7/1834. Otro ejemplo en: Leg. 175. 16/7/1831.

¹¹¹ *Memoria...* 1853 p. 14.

¹¹² Jorge Basadre. *Historia de la república...* Tomo V. pp. 464-466, 469-470.

En el caso de colegios mayores como San Carlos o Independencia para ejercer la docencia era necesario tener el grado de maestro, que se obtenía al terminar todos los cursos de humanidades del colegio, los cuales también servían para enseñar en los colegios privados. Para enseñar los cursos superiores se debía ejercer la carrera en derecho o medicina. Respecto a la propiedad de las cátedras universitarias, ello estaba establecido desde el virreinato y en la república no cambiara hasta inicios del siglo XX.

El rol de los padres de familia es muy difícil de establecer debido a que las fuentes no son muy prolijas al respecto. Sin embargo, de los pocos testimonios revisados en formas de oficios y cartas, se les muestra muy activos presentando reclamos a las autoridades sobre las faltas de los maestros, de su buen o mal desempeño en las escuelas. También hay peticiones sobre que enseñe determinado maestro¹¹³. En el caso de los colegios, su injerencia se nota en la prensa criticando o alabando el desempeño de algunos maestros y colegios. Este punto era muy importante, porque así como las denuncias motivaban la investigación y cierre de algunos establecimientos por las autoridades competentes y también llevaba a premiar a otros¹¹⁴.

Una manera de controlar, por parte del Estado y de los padres de familia, el desempeño académico de escuelas y colegios fue a través de los exámenes públicos o certámenes literarios. Los exámenes en los establecimientos educativos eran de dos tipos: los exámenes internos y los exámenes públicos; estos últimos eran los más importantes y se realizaban a fin de año. Para los exámenes públicos la escuela o colegio publicaba la lista de materias que iban a ser parte de esta prueba y el día designado los alumnos eran examinados por un jurado compuesto de representantes del Estado, la Iglesia y de profesores particulares. En el caso de los exámenes de las escuelas públicas y los colegios mayores asistía la más alta jerarquía política y eclesiástica: el presidente de la República, sus ministros y el Obispo. Este examen era oral y ponía a prueba no solo la memoria de los alumnos sino también sus habilidades oratorias. Estos exámenes eran de gran importancia porque, por un lado, daban a conocer al público en general como iba la marcha de los establecimientos de instrucción dado que si un colegio o escuela no los presentaba eran una señal, para el público de entonces, de atraso e ineficiencia; de otra parte, era importante para los alumnos porque el éxito en estas pruebas era una manera de dar publicidad a sus aptitudes y así preparar el camino a su futura carrera profesional. En la década del 1840 estas pruebas se hicieron mucho más regulares y fueron cubiertas de manera entusiasta por

¹¹³ Varios ejemplos en: AGN: Prefecturas. Leg. 181. Expedientes particulares. 1825-1835.

¹¹⁴ Ver por ejemplo *El Comercio*, enero de 1851 y el 14/01/1854.

la prensa, la cual así animaba la competencia entre los establecimientos de instrucción y el debate público¹¹⁵. Sobre este último punto, en el caso de los colegios como San Carlos la presentación de exámenes sobre derecho natural o economía política, y los debates que animaron, ponía a disposición de un público relativamente amplio nuevas propuestas ideológicas.

De lo mencionado hasta aquí y comparando con lo presentado en el capítulo anterior relativo al modelo educativo del virreinato, podemos constatar los grandes cambios que sucedieron tras la independencia en el ámbito educativo. Esto nos permite cuestionar algunas afirmaciones respecto a que en el siglo XIX el Estado republicano en realidad no llevó a cabo innovaciones fundamentales respecto al modelo educativo “colonial”. Al respecto se menciona que antidemocrático dado que privilegió la instrucción de la élite criolla, dejando de lado la extensión de la instrucción elemental, he impartió una enseñanza humanista y religiosa propia de una sociedad tradicional que resta importancia al estudio de las ciencias naturales¹¹⁶. En respuesta a estas afirmaciones, habría que decir que si bien el modelo educativo republicano continuó ciertas tendencias del virreinato éstas se remitían a las reformas educativas borbónicas y al liberalismo gaditano. Es más, muchas de estas reformas que no llegaron a ser implementadas en su momento –como se trató en el capítulo anterior– en la república conseguirán desarrollarse plenamente (cambio hacia una curricula laica, diferenciación entre la enseñanza secundaria y superior, control de la universidad, etc.). Asimismo, la antidemocrática o desigual atención educativa dada a los sectores populares o la enseñanza humanista no solo era una práctica extendida en Europa hasta bien entrado el siglo XIX sino que no era del todo contrario a los planteamientos del liberalismo decimonónico. De otra parte, el cambio educativo más evidente fue el desplazamiento de la función docente de la Iglesia por el Estado, primero legalmente desde la década de 1820 y luego institucionalmente a partir de la década de 1840 cuando cuente con los recursos fiscales suficientes para financiar y administrar los establecimientos de instrucción. Los lineamientos ideológicos que guiaron este proceso institucional se basaban en un discurso liberal afín al discurso de la ilustración católica. Así, por un lado se desarrollo un sistema de instrucción pública basado en un discurso de ciudadanía jurídica que permitía la “civilización” de los sectores populares destinada para que ejerzan plenamente sus derechos civiles y parte de los políticos (elegir por medio del sufragio), y la instrucción de los

¹¹⁵ Para algunos ejemplos de exámenes públicos ver: *El Comercio*, enero y febrero de 1849, 1852 y 1854.

¹¹⁶ Me remito a las obras ya citadas en la introducción de Barreda y Laos, Villarán, Mariátegui, Mac Lean y Estenós, Gonzáles Carré y Galdo, Barrantes, Guerra y Leiva, entre otros.

sectores sociales medios y altos con el fin de que ejerzan plenamente sus derechos civiles y políticos (elegir y ser elegidos). De otra parte, a nivel ideológico e institucional no se separó totalmente la instrucción pública de la influencia de la Iglesia dado que este era considerado como un elemento de cohesión social lo que no significó la influencia de un discurso católico ultramontano. Finalmente, la extensión de las escuelas y colegios privados a lo largo y ancho de la ciudad de Lima, el costo relativamente bajo de esta instrucción y el activismo de los padres de familia nos demuestran que los establecimientos educativos fueron accesibles a todos los sectores de la sociedad.

Capítulo 3

Los reglamentos de instrucción pública de 1850 y 1855. La ruptura con la herencia borbónica.

Uno de los principales problemas de la instrucción pública en los inicios de la república fue, a parte del económico, la carencia de un cuerpo normativo que regule las atribuciones de las autoridades encargadas de dirigir el ramo de instrucción y de jerarquizar de manera clara el sistema educativo; así como establecer lineamientos generales a los diferentes establecimientos de enseñanza tanto públicos como privados. Como se mencionó en el capítulo anterior, hasta 1850 solo existieron reglamentos particulares para cada colegio o las escuelas lancasterianas y, por supuesto, muchos proyectos que no llegaron a implementarse¹. Con el gobierno de Ramón Castilla este panorama va a cambiar notablemente al aprobarse dos reglamentos de instrucción que buscaran modernizar la educación: los reglamentos de instrucción de 1850 y 1855. El primero, tuvo una corta vigencia y el segundo regirá hasta la aprobación del reglamento de instrucción de 1876. Pese a estas diferencias, ambos tienen importancia en la medida que nos proporcionan las diferentes visiones que la élite política e intelectual tenía sobre lo que debía ser la instrucción pública a mediados del siglo XIX. Sin embargo, el reglamento de 1855 marca una ruptura institucional en el modelo educativo republicano dado que elimina ciertos establecimientos e instituciones que provenían de las reformas borbónicas.

Este capítulo analizará los reglamentos de instrucción de 1850 y sobre todo el de 1855, reparando en sus planteamientos institucionales, académicos y, en la medida de lo posible, en el contexto político e ideológico en que se implementaron. Como último punto, se presentará cómo el reglamento de 1855 se fue implementando hacia la década de 1860 con el fin de establecer sus diferencias con el sistema educativo de los primeros años de la república.

¹ Al respecto se puede ver el resumen de Carlos Daniel Valcárcel del *Plan de Instrucción General del Perú presentado por la Comisión de Instrucción Pública* (Lima: Imprenta de la instrucción primaria, 1829) en: “El plan de instrucción de 1829”. La comisión estaba conformada por Pascual Antonio Gárate, José Feijó y Ramón Dianderas, este proyecto fue presentado en forma de ley, con considerandos y 15 artículos. No esta demás decir que este proyecto no se aprobó.

3.1. EL REGLAMENTO DE 1850: UN INTENTO DE REFORMA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Durante el primer gobierno de Ramón Castilla se organizó y constituyó una comisión del Plan General de Instrucción el 11 de agosto de 1846 conformada por prominentes educadores, juristas y eclesiásticos que podían ser considerados, la mayoría de ellos, como representantes de la generación de la independencia. Con quince miembros, esta comisión estaba dirigida por un presidente, un vice-presidente y dos secretarios. La comisión tenía tres secciones:

1. Instrucción Primaria, conformada por José Francisco Navarrete, Director de Instrucción Primaria; Nicolás de Piérola, Director del Museo; Sebastián Lorente, Director del Colegio Guadalupe; Clemente Noël y Antonio Orrego, maestros particulares.
2. Instrucción Preparatoria, conformada por Bartolomé Herrera, rector del Colegio de San Carlos; José Manuel Tirado, magistrado y diputado; Melchor Vidaurre, magistrado, Manuel Ortiz de Zevallos y Guillermo Carrillo.
3. Instrucción Científica, conformada por Manuel Villaran y Loli, Consejero de Estado; Cayetano Heredia, Protomédico General; Agustín Guillermo Charún, Chantre de la Santa Iglesia Metropolitana; Mariano Carrera, miembro de la comisión calificadora y Antonio Arenas, jurista y diputado².

Con excepción de la comisión de instrucción primaria, que tenía como miembros a los españoles Lorente, Noël y Orrego, representantes de lo más novedoso en la enseñanza en Lima, el resto de las comisiones estuvieron conformado por personajes muy vinculados al colegio San Carlos y a la universidad San Marcos. Tal vez por ello, en el reglamento de 1850, la instrucción media y superior sean las que menos cambios o novedades tengan.

Esta comisión de instrucción dio término a sus labores el 20 de septiembre de 1847 y entregó unas “Bases del Plan de Instrucción” que servirían para elaborar el reglamento instrucción pública que debía ser revisado por el gobierno y aprobado por el congreso. Pero al no ser aprobado por este último por falta de tiempo, el 14 de junio de 1850 el gobierno puso en vigencia provisional el Reglamento General de Instrucción Pública³. Este primer reglamento, que consta de 10 capítulos y 67 artículos, en términos generales fue un

² Alberto Regal. *Castilla educador*. p. 33.

³ Ídem, pp. 32-34. En el artículo 29 de este reglamento se aclaraba que este era solo provisional hasta promulgarse un nuevo reglamento.

compendio de normas ya establecidas de hecho a las que se agregaron ciertas novedades⁴. De tendencia centralizadora, avanzó poco en la gradación académica de la instrucción pública. Así, desde el punto de vista institucional, la dirección y gobierno de la instrucción pública estaba a cargo del gobierno por intermedio del ministerio de instrucción. Además, desde el presidente a los subprefectos tenían la atribución de velar por la instrucción pública, su extensión y buena marcha (capítulo 10). Por otra parte, se anulaba la Dirección General de Estudios y se creaba la Junta Central de Instrucción que, compuesta por doce miembros nombrados por el gobierno, además de sus funciones de inspección y fiscalización se encargaban del establecimiento de las escuelas aprobadas en el presupuesto y de las que se proyecten proponiendo los medios para mantenerlas económicamente. También se encargaría de examinar a los profesores, vigilar que reciban sus pagos los encargados de los colegios así como la remisión de las cuentas de los colegios y propendrían al gobierno los medios necesarios para mejorar la instrucción pública. Con las mismas funciones se establecerían Juntas Departamentales, con cinco miembros; y las Juntas Provinciales y Parroquiales, con dos miembros cada una. Los integrantes de estas juntas serían propuestos y aprobados por los representantes del Estado (prefecto, subprefecto y gobernador) y en el caso de las dos últimas juntas se establecía que uno de los miembros fuera el párroco; lo que significaba una presencia importante de la Iglesia en la organización de la educación, que el Estado no podía reemplazar aún. Por otra parte, se establecía la enseñanza obligatoria y las juntas debían “compeler” a las familias a enviar a sus hijos a la escuela. En el mismo sentido, los párrocos debían exhortar a sus fieles el cumplimiento de este deber en las misas de domingos y feriados después de la homilía. Este fue un punto importante, porque por primera vez de manera legal se establecía esta obligación a los padres de familia, lo que es una señal además de que el Estado no tenía solo limitaciones en la oferta educativa sino también en la demanda. Respecto a las rentas de instrucción pública (capítulo nueve) se mantenía lo ya establecido. Así, las rentas de los establecimientos serían las que tienen desde su fundación y las que el congreso le aplique en la ley de presupuesto. Por otra parte, el responsable en la administración de las rentas se mantenía en el rector o director del establecimiento de instrucción, que debería rendir las cuentas ante las juntas de instrucción; además, mensualmente deberían entregar la razón de ingresos y egresos al gobierno. Los sueldos de los rectores, profesores y demás empleados serían los que designara el reglamento particular de cada establecimiento.

⁴ Salvo indicación, utilizo el reglamento publicado en Juan Oviedo. *Colección...* Tomo IX. pp. 228-235.

En lo relativo a la enseñanza pública (capítulo seis) se exigía que todos los encargados de los colegios nacionales enviaran al gobierno su estado de renta y el proyecto de reglamento interno y económico; también se señalaba que momentáneamente se continuaría con los métodos de enseñanza utilizados. Las juntas serían las encargadas de revisarlas hasta un plazo de tres meses contando el 1º de julio de 1850. En lo que se refiere a la enseñanza privada (capítulo siete) si bien se menciona plena libertad para abrir establecimientos de instrucción en los tres grados, estos se hallarían sujetos a la inspección y aprobación de las juntas de instrucción. Era necesario que publicaran su plan de estudios mencionando los autores a utilizar así como los métodos de enseñanza adoptados. Por otra parte, a los que promovieran la instrucción recibirían premios y reconocimiento público por parte del gobierno. En los que se refiere a los profesores (capítulo ocho) se menciona que para acceder a la enseñanza en los colegios mayores o en otros establecimientos de instrucción pública era necesario pasar por previa oposición, es decir, demostrar sus aptitudes a través de un debate con otros contendores; lo cual se omitía cuando no existían opositores. Los profesores de los establecimientos privados debían ser evaluados por las juntas de instrucción. Por último, se señalan las penas a los profesores que no cumplan con asistir a clases y se prohíbe los castigos corporales.

Como ya mencionamos, desde el punto de vista académico este reglamento avanzó poco en la gradación de la instrucción pública, sobre todo en la educación superior. En lo que refiere a la clasificación de los establecimientos de enseñanza se distinguió entre la enseñanza pública y privada, y a su vez se estableció tres grados de instrucción (capítulo uno). Respecto a la educación del primer grado, seguía en mucho los planteamientos de la ley francesa sobre instrucción primaria que dio François Guizot (1787-1874) como ministro de instrucción en 1833⁵. Así, la educación de primer grado se enseñaría en las escuelas que constaba, a su vez, de dos grados: las escuelas de primer y segundo orden. En la primera, que debía existir en todos los pueblos, las materias a enseñar eran las mismas de las escuelas Lancasterianas: lectura, escritura, cálculo y catecismo; a los que se agregaban elementos de gramática castellana. En las escuelas de segundo orden, que debían existir en las capitales de distrito o provincia, además de continuar con las materias ya señaladas se debía profundizar el estudio de aritmética y gramática castellana y en religión se debía poner particular atención a lo referido a las costumbres. Su diferencia respecto a las

⁵ La “ley Guizot” del 23 de junio de 1833 señala que se debía abrir obligatoriamente una escuela para niños en toda población de más de 500 habitantes, el establecimiento de escuelas primarias superiores así como el abrir una escuela normal en cada departamento.

escuelas de primer orden radicaba en que se enseñaba los cursos de reglas de moral práctica, que incluían los deberes sociales, urbanismo, reglas generales para la celebración de contratos y las penas a los delitos comunes. Esto era un avance importante en la formación cívica de los alumnos, antes casi inexistente y reemplazada por el catecismo religioso. Además, se establecía que en toda parroquia debe haber un número de escuelas de acuerdo a su población y se prohibía terminantemente las escuelas mixtas. Por último, se menciona que se establecería una Escuela Normal Central en Lima y cada uno de los departamentos a juicio de las Juntas de Instrucción.

La educación de segundo grado se enseñaría en los Colegios Menores que contarían con un rector, un vicerrector y un número de inspectores de acuerdo al número de alumnos, un capellán y los profesores. Además, se enseñarían los cursos de literatura castellana, lengua francesa, inglesa y latina, geografía universal antigua y moderna, con particular atención en América y sobre todo el Perú, historia general antigua y moderna, nociones de lógica y ética, elementos de matemáticas puras, rudimentos de física, química y de historia natural, nociones de economía política, reglas de higiene privada, dibujo, música y teneduría de libros. Fuera de estos cursos también se podrá enseñar otras lenguas, u “otro ramo de industria y mero ornato; pero no otra alguna técnica”. En lo respecta a los colegios de niñas se enseñaría: dibujo, música, costura, reglas de urbanidad, economía doméstica, gramática castellana, aritmética, francés e inglés, geografía descriptiva, breves nociones de historia general, reglas de higiene privada y religión. Esta educación vendría a ser lo que hoy conocemos como educación secundaria.

La educación de tercer grado se llevaría en los colegios mayores y en la universidad. Respecto a los primeros, estarían dedicados al complemento de la instrucción científica o universitaria donde se enseñaría ciencias, literatura, filosofía, matemática y física. A parte de los colegios mayores habrían otros colegios especiales donde se enseñaría con mayor extensión las ciencias particulares. En la capital de la república y en las capitales de los departamentos debía haber un colegio mayor de primera clase los cuales vendrían a complementar, y en la práctica a reemplazar, la enseñanza universitaria, continuando así, lo establecido desde la fundación del convictorio de San Carlos en el siglo XVIII. También se menciona a los colegios especiales: el de ciencias médicas y la militar que se establecerían únicamente en la capital. También se señala la existencia de un seminario para el estudio de las ciencias eclesiásticas en cada diócesis y se proyecta un colegio de obstetricia, que debía existir en todos los departamentos. En el caso de los seminarios el reglamento no hace

mención de si debían estar supeditados a las autoridades encargadas de la instrucción pública, lo cual significaba dejarlos en la dependencia de los obispos⁶.

Respecto a la educación universitaria, el reglamento lo centraliza en la universidad San Marcos, que estaría formada por cinco facultades: Ciencias Eclesiásticas, que comprende el derecho canónico así como el derecho en todas sus ramas; Medicina; Matemáticas; Ciencias Naturales y Filosofía y Humanidades que incluye la economía política. Cada facultad se dividía a su vez en secciones. El requisito mínimo para abrir una universidad era contar con la facultad de filosofía y derecho. Para graduarse en la universidad era necesario examinarse en la facultad de donde se pretende el grado o haber aprobado los cursos que tienen la facultad en cualquier otra universidad o colegio mayor. En el caso de estos últimos, se debía sustentar a su vez en la universidad determinadas proposiciones. Los discursos serían en latín y la discusión en castellano. El estudio de la facultad por sí sola no era suficiente para desempeñar alguna profesión, se debía probar que se había seguido cursos en un colegio mayor o haber presentado los exámenes. Finalmente, se señala que se mantienen las concesiones que por ley gozan los colegios mayores y sus alumnos. En la práctica se dejaba a la universidad sin mayores reformas. Un ejemplo de ello es que el reglamento no hace referencia a las cátedras de propiedad de las órdenes religiosas, que mientras no se suprimieran no podría haber una verdadera renovación en la universidad. Otro problema importante es la existencia de los colegios mayores que en la práctica reemplazaban a la universidad, continuando esta como otorgadora de grados. Con todo, esta estructura educativa no era diferente a la de otros países europeos como Francia⁷.

Este reglamento no significaba un cambio importante en la instrucción pública y tal vez por ello tuvo corta vigencia. Al respecto, el gobierno de Echenique el 12 de agosto de 1851 derogó el capítulo quinto de este reglamento donde se establecían la creación y las funciones de las juntas de instrucción dejando en la práctica sin efecto sus disposiciones al no existir órganos de dirección. Así, las juntas que lograron constituirse, como la de Lima, debieron cancelar sus actividades. Uno de los mayores problemas de la junta central de instrucción era que a pesar de las múltiples funciones de sus miembros el cargo era *ad*

⁶ Ver al respecto los argumentos de Luna Pizarro presentados al Chantre y Vicario Capítular de Trujillo en octubre de 1850 en: Francisco Xavier de Luna Pizarro. *Escritos políticos*. pp. 136-137.

⁷ Ver al respecto: Jean-Claude Caron. "La segunda enseñanza en Francia y Europa, desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos".

*honorem*⁸. Terminada la experiencia de estas juntas volvieron a funcionar la Dirección General de Estudios y la Inspectoría de Instrucción.

3.2. EL REGLAMENTO DE 1855: EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA MODERNO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Hacia la década de 1850 un sector de la elite civil limeña y provinciana intervino en la esfera pública con nuevas prácticas políticas y un discurso liberal-democrático basado en la noción de asociación. Esta noción –divulgada a través del compendio de derecho natural de Ahrens utilizado en los colegios San Carlos y Guadalupe– expresaba una crítica tanto a la tendencia centralista y autoritaria del Estado caudillista como al excesivo individualismo de la sociedad civil proponiendo, en cambio, la participación activa de los civiles en la esfera pública y política a través de asociaciones civiles, organizaciones políticas; además, de plantear la necesidad de un gobierno civil y descentralista. Este discurso liberal-democrático fundamentaba nuevas formas de participación política que canalizaban el conflicto y las demandas de la sociedad civil hacia el Estado mediante nuevos espacios de poder social y renovados mecanismos institucionales que integraban estas demandas en el aparato estatal. Gran parte de estas ideas pudieron concretarse institucionalmente tras la revolución liberal de 1854 cuando el gobierno de Ramón Castilla, conformado por connotadas figuras del liberalismo peruano como Pedro Gálvez, Domingo Elías y Manuel Toribio Ureta, junto con la Convención Nacional (1855-1857) emprenderán una serie de reformas con el objetivo de democratizar la representación política y desplazar cualquier rezago “colonial” que comenzará con la promulgación de la constitución liberal de 1856 que entre otros temas dio una mayor representatividad a las provincias, restableció los municipios y garantizó el derecho de asociación⁹.

En este contexto, la instrucción pública tuvo un lugar importante. Por ello, el ministro de Instrucción Pública Manuel Toribio Ureta presentó en 1855 un nuevo Reglamento de Instrucción Pública¹⁰ el cual además de jerarquizar y graduar la estructura

⁸ Alberto Regal. *Castilla educador* pp. 69-70, 79-80. La Junta Central de Instrucción, que era a su vez la del departamento de Lima, estaba conformada por Luis Eugenio Albertini, Guillermo Carrillo, Agustín Guillermo Charún, Felipe Santiago Estenós, José García Urrutia, Benito Lazo, Juan Gualberto Menacho, José Francisco Navarrete, Manuel Ortiz de Zavallos, Miguel de los Ríos, Buenaventura Seoane y José María Varela. Una lista de los miembros de algunas juntas departamentales, provinciales y parroquiales en Alberto Regal. *Castilla educador*. pp. 185-186.

⁹ Al respecto ver: Alex Loayza. *La segunda generación liberal. Transiciones hacia nuevas formas de participación de la sociedad civil limeña, 1850-1857*. Capítulos 4 y 5.

¹⁰ El Reglamento General de Instrucción Pública de 1855 consta de 6 secciones y 80 artículos. La primera sección se refiere a la clasificación de los establecimientos de enseñanza y a su vez establece las atribuciones de la Dirección General de Estudios y de las Comisiones de Instrucción. Las secciones dos, tres y cuatro especifican las normas de cada grado de instrucción, la quinta sección las características de la enseñanza y,

educativa, desplazando la heredada de las reformas borbónicas, expresó en su organización institucional el objetivo de formar una elite a nivel nacional. Así, se estableció una clara diferenciación entre la instrucción primaria, media y superior y la organización institucional de la instrucción pública tendió a una descentralización moderada, a compartir la administración y los gastos en los establecimientos de instrucción entre las autoridades del Estado y las élites locales a través de las municipalidades. El objetivo era descentralizar la formación de la “aristocracia de la razón” republicana, formar una nación en un sentido geográfico a través de la integración de las elites civiles limeñas y provincianas y reducir el conflicto político a la confrontación electoral¹¹. Esto significaba que el modelo educativo continuaba basándose sobre una definición de ciudadanía jurídica. Veamos a continuación las características de estas medidas y cómo se fueron implementando hasta la década de 1860.

3.2.1. Organización institucional

Recién con el Reglamento de Instrucción Pública de 1855 y con el restablecimiento permanente del Ministerio de Instrucción en 1856 se puede contar con una organización institucional mucho más coherente. Según este reglamento la dirección e inspección de la instrucción pública estaba a cargo del Ministerio de Instrucción a través de la Dirección General de Estudios, que planificaba el aspecto académico y administrativo del ramo de instrucción y por las comisiones de instrucción. Estas comisiones eran departamentales, provinciales y parroquiales. Las dos primeras estaban conformadas por los representantes locales del gobierno (prefecto y subprefecto) y por dos personas “distinguidas”; la comisión parroquial se conformaba por el cura, el síndico y un padre de familia nombrado por la municipalidad o por el gobierno. Asimismo, las dos primeras comisiones sustituían la labor de la Dirección General de Estudios a nivel departamental y provincial; por su parte, las parroquiales se encargaban de la inspección y administración de las escuelas, fiscalizar la labor de los maestros, así como recaudar los fondos para el ramo

finalmente, la sexta sección es sobre la administración de las rentas de instrucción. Utilizo el reglamento publicado en Juan Oviedo. *Colección...* IX. pp. 242-251.

¹¹ Sobre las ideas políticas que sustentaban este proyecto ver: Paul Gootenberg. “Los liberales asediados: la fracasada primera generación de librecambistas en el Perú, 1820-1850”. pp. 428-429; Carmen Mc Evoy. *Un proyecto nacional en el siglo XIX. Manuel Pardo y su visión del Perú*; Ulrich Mücke. “El liberalismo peruano después de Ramón Castilla. Ideología y política de Manuel Pardo.” pp. 561-562. La contraparte de este proyecto era que el Estado no iba a entrometerse en los problemas locales y que las elites provincianas no tuvieran injerencia en problemas de carácter nacional.

de instrucción auxiliada por la municipalidad o en su defecto por el gobernador y sus cuentas eran aprobadas por las comisiones provinciales¹².

Las comisiones de instrucción eran de gran importancia para ejecutar las directivas del gobierno por su carácter local. Su establecimiento demuestran una intención descentralista moderada dado la amplia ingerencia del gobierno a través de los prefectos y subprefectos, así como de la Iglesia. Pero esta descentralización también fue económica al encargarle a las municipalidades, en lo que respecta la instrucción primaria, la recaudación y distribución de fondos para el pago de útiles y sueldos de los maestros. Este era un complemento a la asignación fiscal votada en el presupuesto de la república para la instrucción pública. Estas disposiciones serán complementada con la ley de municipalidades de 1856 y la posterior de 1861. Las municipalidades durante la primera mitad del siglo XIX, a pesar de que la legislación les daba un rol importante -aunque a veces la referencia sea una imprecisa generalidad- en el fomento y cuidado de la instrucción, en la práctica no pudieron cumplirlas no solo debido a problemas económicos sino también a que la legislación municipal no tuvo estabilidad. La ley de municipalidades de 1856 le dio al cuerpo municipal atribuciones administrativas y de inspección más claras y específicas respecto a la instrucción¹³. Respecto a la administración de las rentas, en las escuelas se harían cargo de ello las comisiones parroquiales, en los colegios y universidades se nombraría a un empleado que se dedicaría exclusivamente a administrar las rentas; así, se retiraba a los rectores esa pesada tarea y se dedicarían de manera exclusiva a otros aspectos relativos a la organización académica de sus establecimientos.

Ya puesto en práctica este reglamento fue presentando problemas. La Dirección General de Estudios solo tuvo carácter consultivo, dejando al ministro de instrucción todo el poder de dirección, sin ningún contrapeso a su autoridad. En 1869, durante el gobierno de Balta se suprime esta dirección reemplazándola por la Dirección General de Instrucción y Beneficencia que tenía una labor de inspección, además, se creó el Consejo Superior de Instrucción con amplias facultades consultivas y administrativas, de dirección e inspección en lo pedagógico, económico y gubernativo. Este consejo se suprimió en 1871 porque además de tener demasiadas atribuciones sus integrantes no recibían ningún sueldo ni dieta, razón por la que fue difícil convocarlos a asistir a las sesiones del consejo. Ese mismo año se constituye otro consejo pero de carácter consultivo, dejando las demás atribuciones al ministro. Por su parte, las comisiones de instrucción, pensados como auxiliares eficaces del

¹² Juan Oviedo. *Colección...* IX. pp. 243-245.

¹³ Aníbal Gálvez. *La instrucción pública en el Perú*. pp. 55-56.

gobierno no cumplieron bien sus funciones debido a que sus puestos no eran remunerados y por lo mismo no se podía esperar personal calificado sobre todo en provincias, donde inclusive muchas comisiones no se reunían. Debido a estos problemas la labor de las comisiones de instrucción fueron asumidas por los prefectos y subprefectos¹⁴.

En el plano económico, por otra parte, no todas las municipalidades pudieron sostener escuelas con recursos propios. Por tal razón el Estado mantuvo en su presupuesto una asignación para el sostenimiento de escuelas en las municipalidades pobres. En el caso de aquellas que sí podían establecer escuelas –para 1860 existían en el país 91 escuelas municipales–, éstas reclamaban cierta autonomía en su administración, lo cual además de cambiar el sistema de instrucción generaba problemas con las comisiones cuando se tenía que tomar ciertas decisiones como el nombramiento de maestros. Otro problema era que el congreso, al distribuir el presupuesto del ramo de instrucción, mermaba la autoridad e iniciativa del poder ejecutivo. El congreso en el presupuesto establecía detalladamente los gastos destinados a cada colegio y escuela de provincia. Esto se prestaba a privilegiar de manera arbitraria a determinadas provincias en base a intereses no necesariamente racionales y más bien políticos, dando como resultado una deficiente distribución del presupuesto. Además, entorpecía la labor del ministerio de instrucción que no podía disponer libremente de los fondos de instrucción para aplicarlo según las necesidades que se le exigían. Tampoco se llegó a crear un fondo especial (algún tipo de impuesto) destinado exclusivamente a la instrucción que le permitiera un ingreso seguro¹⁵. Tal vez por ello el presupuesto público destinado a la instrucción tuvo vaivenes debido al conflictivo contexto político y económico (golpes de Estado, la guerra con España, los préstamos a cuenta de la exportación del guano). Al respecto, si bien dentro del ramo de infraestructura social la sección de educación tenía el 22% (187,291 pesos) en el bienio 1850-1851 bajo a 19% (963,541 pesos) en el bienio 1863-1864, para crecer a 32% (968,523) y 39% (1'684,120) en el bienio de 1869-1870 y 1873-1874, respectivamente¹⁶. Sin embargo, dentro del presupuesto general el ramo de instrucción pública bajó algunos puntos: en el bienio 1852-1853 alcanzó su punto más alto con el 7.1%, pero en los bienios de 1863-1864 y 1873-1874 bajó al 4.1% y 5.4%, respectivamente¹⁷. Casi por los mismos años, en Chile

¹⁴ Manuel Vicente Villarán “La instrucción primaria en el Perú de 1850 a 1873”. pp. 354-357.

¹⁵ Manuel Vicente Villarán “La instrucción primaria en el Perú de 1850 a 1873”. pp. 354-357; Armando Nieto Vélez. *El derecho a la educación...* 73-74; Jorge Basadre. *Historia de la república...* Tomo V. p 394.

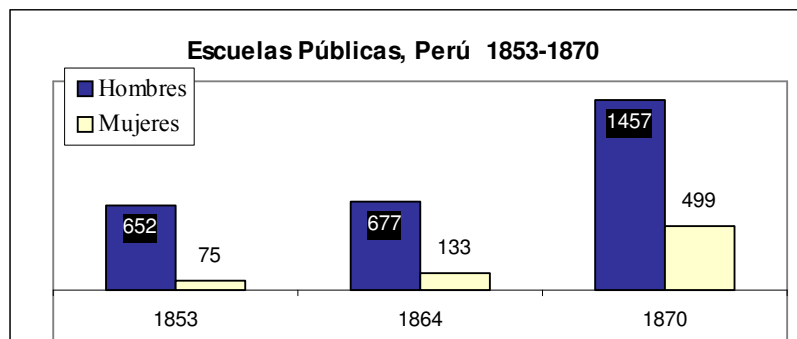
¹⁶ Javier Tantaleán Arbulú. *Política económico-financiera*. Cuadro 22.

¹⁷ El presupuesto general para los bienios de 1863-1864 y 1873-1874 fue de 23'053,332 y 30'634,271, respectivamente. Ver: Javier Tantaleán Arbulú. *Política económico-financiera*. Cuadro 4.

la inversión pública en educación representaba el 9.3% y 7.3% en los presupuestos generales de 1859 y 1860 respectivamente; aunque para el año de 1882 bajó a 5.4%¹⁸.

En este periodo, pese a los problemas mencionados, el número de escuelas y colegios se expande como se puede apreciar en los cuadros 1 y 2. En lo que concierne a las escuelas en 1853 había un total de 727, en 1864 existían 810 y en 1870 habían 1,956. Es decir, que en menos de 20 años las escuelas públicas casi se triplicaron; sin embargo, el número de alumnos no siempre creció a la par: si en 1849 asistían a las escuelas un total de 13,413 y para 1853 asistían 31,962 en 1864 el total era de 29,971 alumnos. En lo que respecta a los colegios nacionales, estos tuvieron un funcionamiento regular y el Estado continuó con la nacionalización de colegios privados. Si en 1853 existían en el Perú un total de 28 colegios nacionales, en 1864 existía 41 y en 1870 un total de 47 colegios¹⁹. Un dato que resalta en estos cuadros es la gran desigualdad que existe entre el número de establecimientos dirigidos a las mujeres respecto al de los hombres, siendo esto más grave en el caso de las escuelas por estar dirigidas a los sectores populares donde solo representan aproximadamente entre el 10 y el 25% del total. En el caso de los colegios la situación de la mujer es mejor ya que su número bordeaba entre el 20 y 30% del total de establecimientos, sin embargo, al grupo social al que se dirigía, los sectores medios y altos, era muy reducido.

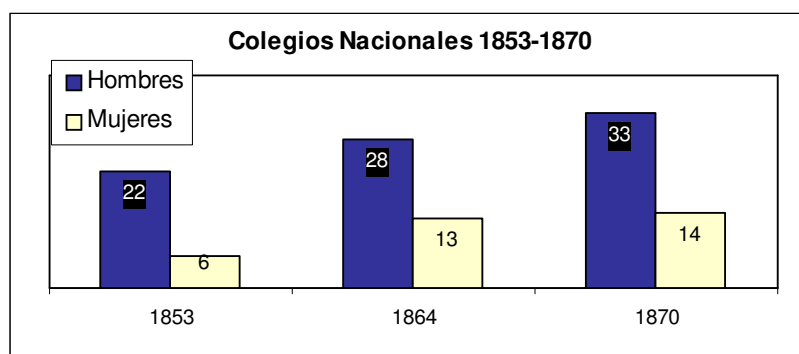
Cuadro 1



Cuadro 2

¹⁸ María Loreto Egaña Barahona. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. p. 90.

¹⁹ Ver: *Memoria presentada a la Legislatura Ordinaria de 1853 por el Ministro de Justicia, Instrucción, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos*; *Memoria que presenta el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Instrucción Pública, Beneficencia y Culto al Congreso Nacional de 1864*; *Memoria que presenta el Ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia al Congreso Nacional de 1870*.



Fuente: Memorias de los ministros de instrucción pública.

Otro aspecto a resaltar es la distribución geográfica nacional de las escuelas. Según el reglamento de 1855 debía existir una escuela pública por cada mil habitantes. En tal sentido, utilizando los datos demográficos relativos a los años 1850, 1862 y 1876 y subdividiéndolos a su vez en tres regiones: norte (Amazonas, Loreto, Cajamarca, La Libertad, Ancash y Piura), centro (Lima, Ica, Junín, Huancavelica y Ayacucho) y sur (Arequipa, Cuzco, Puno, Moquegua y Tarapacá)²⁰, el número de escuelas debió ser las que se muestran en el cuadro 3.

Cuadro 3

Número de escuelas que debían establecerse por cada 1,000 habitantes: 1850-1876.

Regiones	Habitantes 1850	% Hab	Escuelas	Habitantes 1862	% Hab.	Escuelas	Habitantes 1876	% Hab.	Escuelas
Sur	1'035,348	51.7	1036	1'076,134	43.7	1076	1'023,286	37.9	1023
Centro	590,776	29.5	591	809,287	32.9	809	997,196	37	997
Norte	374,999	18.8	375	576,515	23.4	577	678,624	25.1	679
Total Nac.	2'001,123	100	2002	2'461,936	100	2462	2'699,106	100	2699

Fuente: Los datos demográficos provienen de Paul Gootenberg. *Población y etnicidad en el Perú republicano*. p. 30. Las cifras de las escuelas se ha redondeado.

Sin embargo, como se presenta en el siguiente cuadro (4), la realidad fue muy diferente. Aquí se muestra a primera vista una distribución de escuelas más o menos equitativa entre las regiones pero si estas cifras se cotejan con la distribución de la población nacional se nota una desproporción importante sobre todo en la región sur que es la que tiene la mayor población. Esto se hace más evidente en la proporción de habitantes por escuela; aunque se nota una tendencia positiva hacia la década de 1870. Así, si en 1853 había en el sur una escuela por cada 4,278 habitantes para 1870 baja a una escuela por cada 1,731 habitantes;

²⁰ Cajamarca se constituye en departamento en 1855, hasta entonces formaba parte del departamento de la Libertad; la provincia de Ica fue separada de la jurisdicción del departamento de Lima en 1855; Loreto, pertenecía a la jurisdicción del departamento de Amazonas, fue declarado departamento en 1861; Huánuco formó parte del departamento de Junín hasta 1869; por último, Tarapacá es denominada provincia litoral en 1868. Ver: Jorge Basadre. *Historia de la república...* IV. pp. 280-282.

en la región central la situación mejora un poco pero no cubre las expectativas planteadas por el reglamento de 1855. La excepción a ello es la región de menor población, el norte, que llega a tener en 1870 una escuela por cada 913 habitantes.

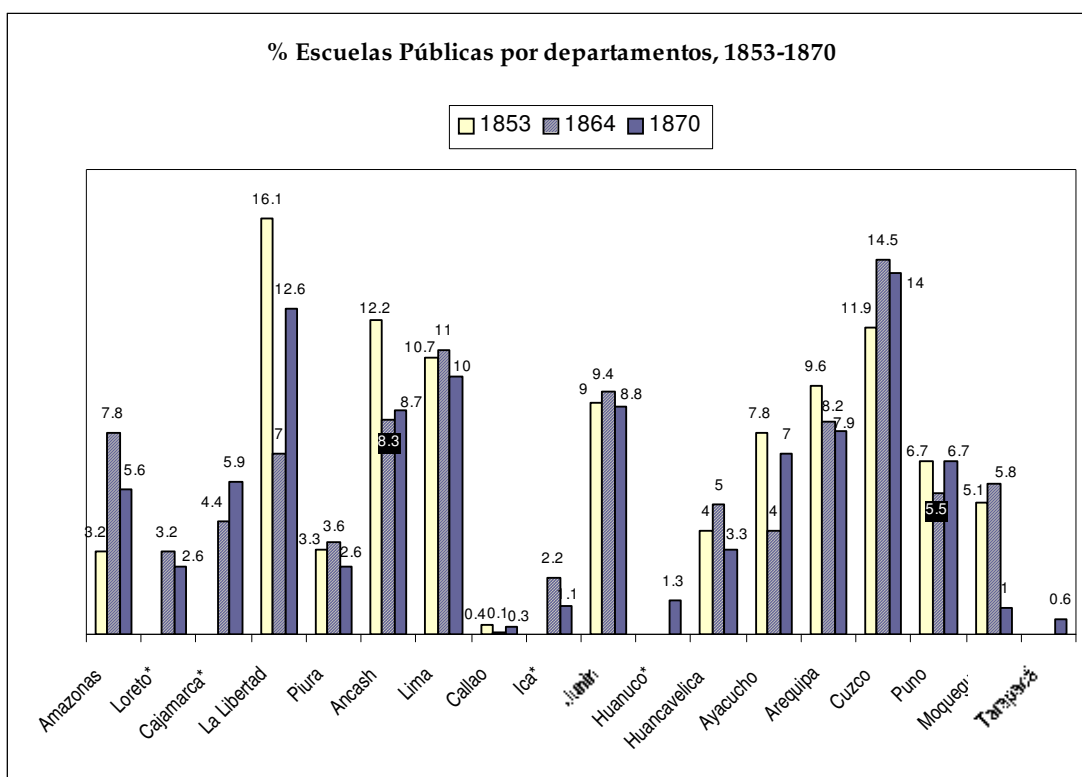
Cuadro 4
Número de habitantes por escuelas, 1853-1870

Regiones	Escuelas 1853	% Esc.	Hab. X escuela	Escuelas 1864	% Esc.	Hab. x escuela	Escuelas 1870	% Esc.	Hab. x escuela
Sur	242	33.3	4278	273	34	3942	591	30.2	1731
Centro	232	31.9	2542	261	31.7	3101	622	31.8	1603
Norte	253	34.8	1482	276	34.3	2089	743	38	913
Total Nac.	727	100	2753	810	100	3039	1956	100	1380

Fuente: Los datos de las escuelas provienen de las memorias de los ministros de instrucción pública, los demográficos de Paul Gootenberg. *Población y etnicidad en el Perú*. p. 30. Las cifras de habitantes se ha redondeado.

Otro punto a precisar respecto al número de escuelas es su distribución departamental (Ver cuadro 5). En la región norte, los departamentos con mayor número de escuelas son La Libertad y Ancash; en el centro, Lima (incluido el Callao) y Junín; y en el sur, Arequipa y Cuzco. A nivel nacional estos departamentos también son los de mayor importancia en número de habitantes (en conjunto aproximadamente el 60% del total nacional) y escuelas. En el caso específico de Lima, que representa aproximadamente el 9.5% de la población nacional, el número de escuelas está entre el 10 y 11% (incluido el Callao). En los otros departamentos hay una similar proporción entre escuelas y habitantes; sin embargo, el resultado inmediato de la extensión de escuelas, el alfabetismo, fueron muy diferentes entre Lima y los demás departamentos. Esto se debía no solo a la deficiente implementación de las escuelas sino también a los particulares factores económico-sociales de cada región.

Cuadro 5



Fuente: Memorias de los ministros de instrucción pública.

Para tener una visión más completa de la situación escolar en el país se debe tomar en cuenta otras variables: la falta o mala preparación de los maestros, el ausentismo escolar y la extensión de las escuelas privadas. Respecto a los dos primeros, los ministros de instrucción lo mencionaban como graves problemas que afectaba sobre todo a las zonas rurales debido a la falta de escuelas normales, lo alejado de algunas poblaciones y el contexto económico-social que alejaba a los niños de la escuela (trabajo agrícola infantil, población quechuahablante, resistencia de los hacendados, etc.). Al respecto, son interesante las observaciones de Luis Benjamin Cisneros sobre la instrucción primaria en el departamento de Lima en 1875, que conviene citar en extenso:

Limitándome a tres o cuatro poblaciones de cierta importancia podría manifestaros notables adelantos que hace más doloroso el contraste que con ellos presenta el cuadro de los demás pueblos del Departamento [de Lima]; pero son estos pueblos, es decir, la casi totalidad de los del Departamento, son los pueblos que por tradiciones y raza constituyen el verdadero Perú, los que, precisamente por ser los más atrasados, deben preocuparnos más cuando se trata de Instrucción Primaria. [...] [En estos pueblos] Sirven de locales los Cabildos, que son de ordinarios estrechos, oscuros, desaseados y desmantelados cuartos con solo una pequeña y desquiciada puerta para que penetre el aire; no hay mueble alguno ni útil alguno de enseñanza; las paredes y los poyos de barro, destinados para asientos, donde los hay, parecen próximos a derrumbarse; donde no los hay, los alumnos yacen sentados en el suelo

y para escribir se tienden sobre él. [...] Sin embargo, hay personas que aseveran tranquila y concienzudamente que todos los pueblos tienen locales para escuelas y que pensar en procurarles mobiliario es cosa superflua. [...] [Por otra parte] El número de niños que asisten a las escuelas deja de ser diminuto solo por intervalos, según la confianza que el preceptor inspire al pueblo y el celo de las autoridades; pero estos no perseveran en sus esfuerzos y por lo general la asistencia de alumnos es muy reducida, irregular y difícil. [...] En cuanto a los preceptores, casi todos ellos, o en su mayor parte, son personas que, encontrándose sin posición social, han buscado en la enseñanza un refugio contra la necesidad y la falta de recursos; raros son los que las han regentado por meses, pasando constantemente de un pueblo a otro; la ociosidad y la relajación de costumbres en los pequeños lugares los han habituado al ocio, al vicio, la informalidad y la mentira. [...] Por todo lo que antecede, exacta expresión de la verdad, podéis formaros idea del trabajo, tiempo y perseverancia que se necesita para organizar seriamente la Instrucción Primaria en el Departamento.²¹

En el caso de las escuelas privadas, éstas se distribuían básicamente zonas urbanas de importancia. Por ejemplo, para 1853 existían 451 escuelas privadas (353 para hombres y 98 para mujeres) de las cuales aproximadamente el 67% se repartía en las capitales provinciales de los departamentos de Lima (77), La Libertad (110), Amazonas (71) y Ancash (47), mientras otros departamentos como Puno no tenían escuelas privadas y Cuzco solo tenía 4. Once años más tarde, de 118 escuelas privadas (59 para hombres y 59 para mujeres), Lima y Callao tenían 72, es decir, poco más del 61%, repartándose el resto en la ciudad del Cuzco, Ancash, Piura y Cajamarca²².

En conjunto, éstas variables establecían una mayor distancia educativa entre las zonas rurales e indígenas y las zonas urbanas más criollas y mestizas. A esto se agrega – como mencionamos en el capítulo anterior– el hecho de que el gobierno y el congreso en el ramo de instrucción privilegiaban en la distribución del presupuesto público a las capitales de provincia; es decir, a las zonas urbanas. En tal sentido, los resultados de esta política educativa se pueden medir con la tasa de alfabetismo del censo de 1876. Según este censo, el Perú tenía 2'339,237 habitantes mayores de 5 años, de ese total el 2% sabía leer, el 16% sabía escribir y el 82% eran analfabetos. Estos datos son importantes no solo por lo más evidente, la gran tasa de analfabetismo, sino porque dentro de la población alfabetizada la tasa de los que solo saben leer es mínima. Esto podría significar el declive del método tradicional (que enseñaba a leer y escribir de manera separada) y una mayor extensión de modernos métodos educativos (que enseñan simultáneamente a leer y escribir). Según este censo, el analfabetismo afectaba sobre todo a las zonas rurales donde se concentraba la

²¹ Luis Benjamin Cisneros. *Obras Completas. Tomo III*. pp. 385-386.

²² Ver las memorias del ministerio de instrucción de los años 1853 y 1864.

población indígena que representaba el 54% de la población total. Por ejemplo, en zonas sur andinas como Cusco (con 75% de población indígena) y Puno (con 92% de población indígena), la tasa de analfabetismo era del 94 y 97%, respectivamente. Otros departamentos con menos población indígena como Arequipa (con 43% de población indígena) y La Libertad (con 39% de población indígena) tenían una tasa de analfabetismo del 71 y 79%, respectivamente; mientras Lima (con 44% de población indígena) tenía 57%. Aún dentro de los departamentos, la diferencia entre la ciudad y sus provincias rurales eran notables. Por ejemplo, la tasa de analfabetismo en la provincia de Lima era de 40% mientras en la provincia de Huarochirí era de 78%; en la provincia del Cusco la tasa de analfabetismo era de 73% mientras en la provincia de Paucartambo era del 95%²³. Si se compara la tasa de alfabetismo peruano con la de otros países latinoamericanos –salvando las diferencias– podremos ver que el Perú seguía una tendencia general. Al respecto, si bien el Perú con 18% de alfabetismo tenía una de las tasas más bajas de Latinoamérica junto con Brasil (15.8% en 1872), mientras Argentina tenía 23.3% (1869) y Chile 25.7% (1875), en el ámbito de ciudades latinoamericanas Lima tenía la tasa más alta de alfabetos con 60% mientras Buenos Aires tenía 52.2% (1869), Santiago 34.4% (1875) y La Habana 41.3% (1861)²⁴.

Teniendo en cuenta estas cifras, es importante ver con cierto detenimiento los establecimientos educativos en la ciudad de Lima. Hacia fines de la década de 1850 habían 25 colegios y escuelas para hombres, 18 para mujeres y 17 mixtos donde asistía un total de 3,619 alumnos. Para mediados de la década de 1860 tenía 32 colegios y escuelas para hombres, 15 para mujeres y 23 mixtos, a los cuales asistía un total de 4,716 alumnos²⁵. Por otra parte, la descentralización permitió la existencia de un número importante de escuelas municipales. En 1869 la provincia de Lima pasó de tener 10 escuelas municipales a tener 123 en 1876.

La iglesia y su labor educativa

La relación entre la Iglesia y el Estado peruano fue conflictiva en muchos aspectos desde mediados del siglo XIX. Ello se debió, en parte, a la cada vez más dominante tendencia ultramontana de la Iglesia en Roma y al proceso de modernización del Estado

²³ *Censo general de la República del Perú formado en 1876*. T: V. pp. 342-345, 562; T VI. pp. 254-256, 364-368; T VII. pp. 788, 791.

²⁴ Para la tasa de alfabetización de los otros países ver: Carlos Newland. “La educación elemental en Hispanoamérica” p. 358.

²⁵ Manuel Atanasio Fuentes. *Guía histórico-descriptiva*. p. 112; del mismo autor: *Lima. Apuntes históricos, descriptivos, estadísticos y de costumbres*. pp. 45-47

peruano que llevó a aplicar medidas que afectaban directamente la independencia eclesiástica (p. e. la supresión de los diezmos, la anulación del fuero eclesiástico, la asalarización del clero). Estos conflictos no significaban un cuestionamiento a la preeminencia ideológica de la religión católica en el país (aunque si en su vertiente ultramontana) pero si su control institucional. Asimismo, la Iglesia había entrado en un proceso de decadencia debido a la reducción del clero local y a problemas económicos²⁶. Por ello, pese a tomarse en cuenta en el reglamento de instrucción la presencia de la Iglesia a través de sus párrocos su labor en la instrucción formal fue mucho más limitada que en los años inmediatamente posteriores a la independencia. Esto es evidente sobre todo en la educación dirigida a los sectores populares. En Lima, por ejemplo, para 1858 solo funcionaba una escuela conventual en Santo Domingo. La situación será muy diferente en el caso de los sectores medios y altos de la sociedad ya que desde la década de 1850 la Iglesia empezará a recobrar presencia educativa debido a la paulatina llegada al Perú de congregaciones religiosas dedicadas a la docencia, las cuales establecerán exclusivos colegios. En este contexto, el objetivo educativo de la Iglesia se centró en evangelizar y socializar a las cada vez más “incrédulas” elites, creyendo que con ello se iba a detener los avances de la secularización del Estado. Al respecto es interesante el testimonio del jesuita Jorge Sendoa, que en una carta al General de la Compañía de Jesús Pedro Beckx decía que en Lima el culto público solo tenía apoyo femenino y que la masonería, el anticlericalismo estaban de “moda” entre los hombres: “Aquí es como de moda el ser francmasón, así es que abundan por desgracia, aunque no son tan malos como los de Europa: no pierden la costumbre de ir a la iglesia, por lo menos a misa, los días de fiesta”²⁷. Sendoa afirmaba que esto era consecuencia de la educación pública; así, al final de una charla dirigida a jóvenes solo se confesaron 6 de los 80 asistentes. Según el jesuita Francisco Javier Hernández “por esta razón se estremecen los padres de familia de enviar [a] sus hijos a los colegios públicos, y más bien los envían a Chile, otros a Europa y otros los van formando en casa con lecciones privadas”²⁸. Es claro que este proceso de socialización de las elites por la Iglesia fue de largo aliento y se extendió hasta fines del siglo XIX e inicios del siglo XX

²⁶ Para un desarrollo amplio de estos temas ver: Pilar García Jordán. *Iglesia y poder...* capítulos 4 y 5.

²⁷ Ver al respecto las interesantes observaciones de Armando Nieto Vélez. *Historia del Colegio de la Inmaculada*. p. 28, la cita en esta misma página en la nota 2.

²⁸ Ídem, p. 28.

cuando las instituciones educativas religiosas lleguen a formar a parte importante de la elite política e intelectual limeña²⁹.

Las relaciones de las congregaciones docentes con el Estado no siempre fueron buenas. Por ejemplo, durante el gobierno de Pezet (1863-1865) se realizó intentos de expulsar a las religiosas del Sagrado Corazón, hecho que solo pudo ser evitado por la presión de la colonia francesa limeña³⁰. Por otra parte, los jesuitas estuvieron prohibidos de ingresar al Perú por mucho tiempo; sin embargo, durante los gobiernos de José Balta y Manuel Pardo se acogió a esta orden aunque de manera encubierta para evitar la crítica de los sectores liberales. Así, cuando un grupo de jesuitas españoles llegaron a Lima en septiembre de 1871 bajo los auspicios del obispo de Huánuco Manuel Teodoro del Valle y el presidente Balta con el objetivo de hacerse cargo de la enseñanza del seminario de Huánuco lo tuvieron que hacer de incógnito. Los jesuitas fueron muy bien recibidos por el clero y autoridades políticas como el general Juan Antonio Torrico y Manuel Pardo, que los animaron a realizar actividades educativas en Lima. Ya para 1874 era público que estos sacerdotes eran jesuitas y al parecer no hubo intentos serios de expulsarlos, aunque un grupo de ellos que había viajado a Huánuco tuvo que regresar a Lima. Para fines de la década de 1870, el Estado le dejará la dirección de la escuela normal de hombres y mujeres a los jesuitas y a las religiosas del Sagrado Corazón, respectivamente, no con la intención de reformar estas alicaídas instituciones sino como una manera velada de fomentar estos exclusivos colegios religiosos³¹.

Uno de los graves problemas por los que atravesaba la Iglesia era que a la falta de sacerdotes se agregaba que los que existían tenía una deficiente formación intelectual y ya no provenían, como antes, de las “primeras familias”. Al respecto, es interesante lo que dos obispos peruano comentaban las razones de esta situación a fines de la década de 1860:

²⁹ A diferencia de mediados del siglo XIX, gran parte de la elite intelectual limeña de inicios del siglo XX se formó en colegios privados religiosos como el Inmaculada y el Recoleta (p. e. José de la Riva Agüero, Francisco García Calderón, Raúl Porras Barrenechea, entre otros).

³⁰ Jeffrey Klaiber. *La iglesia en el Perú*, p. 203.

³¹ Armando Nieto Vélez. *Historia del Colegio de la Inmaculada*. pp. 16-30. A inicios de 1878 Melchor García y García había ofrecido su colegio privado a los jesuitas, encargándose de la dirección de manera nominal. El presidente Prado al enterarse del proyecto estableció conversaciones con los jesuitas en abril de ese año para concretar el apoyo estatal para el establecimiento del colegio. Prado, en sus conversaciones con el superior de los jesuitas, Gómez de Areche, le mencionó que, al igual que con la Escuela Normal de Mujeres, ellos podían seguir con el plan de su colegio y que se encargarían de la escuela normal de manera independiente. “Esto, según me ha dado a entender con bastante claridad –afirmaba Gómez de Areche–, sólo lo quiere como un pretexto para favorecernos en el colegio particular”. La presencia de García y García era sólo una pantalla para evitar la crítica de los antijesuitas. No queda mucha evidencia sobre el funcionamiento de la escuela normal pero hay noticias que para 1880 se realizó un examen a los normalistas. En 1884 el general Iglesias anuló a los jesuitas la exigencia de mantener la escuela normal a cambio de que el colegio otorgue 15 becas a los hijos de los héroes muertos en la guerra, además, les cedió el local, Ver: Armando Nieto Vélez. *Historia del Colegio de la Inmaculada*. pp. 32-70; Jorge Basadre. *Historia de la república*. Tomo V, pp. 398-399.

Antes eran sacerdotes los hijos de las primeras familias, teniéndose por desgracia la casa que no contenía alguno [hoy] cualquier otra carrera, por ejemplo la de médico, pueden procurarse una vida cómoda... y ocupar puestos honrosos en la sociedad, que no ocuparían siendo clérigos.

Tiempo ha que se deja sentir el desaliento de la juventud en su inclinación al estado eclesiástico... Hoy es mayor la repugnancia, porque con la abolición del fuero, son muchos los desaires que sufren los clérigos en los pueblos; con la derogación del diezmo, reusan [sic] los feligreses pagar las primicias; y con el proyecto de dotación de curas resisten satisfacer los derechos parroquiales³².

Esto hecho era evidente sobre todo en el clero regular masculino que entre 1845 y 1878 disminuyó en un 30%; situación que era diferente en el caso del clero regular femenino – dadas las pocas expectativas laborales femeninas fuera del recinto doméstico– que aumentó en un 40%. Para resolver en parte estos problemas fue vital; por un lado, la llegada de congregaciones y sacerdotes europeos; y por otro lado, la reforma de los seminarios. En tal sentido, desde mediados de la década de 1840 llegaron, no sin resistencia de parte de los políticos liberales, grupos de regulares europeos. De otra parte, se realizaron importantes reformas educativas en los seminarios, las cuales fueron dirigidas por los mismo obispos: Luna Pizarro en el seminario de Santo Toribio en Lima, Agustín Guillermo Charún en el seminario de en Trujillo, José Sebastián de Goyeneche en el seminario de San Jerónimo de Arequipa.

3.2.2. Organización académica

Como ya mencionamos, el reglamento de 1855 jerarquizó de manera definida el sistema educativo y en ese sentido dividió la instrucción en tres niveles: popular, intermedia y especial. La primera, impartida en las escuelas normales, de primeras letras, de artes y oficios y de infancia, se facilitaría a todos los ciudadanos; la segunda, dada en los colegios, estaba dirigida a “los que pueden recibir una cultura liberal o se preparen a las carreras científicas”; por último, la especial o profesional se daba en las universidades o institutos (militar, de ingenieros, náutica, de pintura y dibujo, de minería y agricultura)³³.

En la sección quinta del reglamento se estableció las características que debía tener el “sistema de educación”. En tal sentido, se estableció que la educación debía ser moral, intelectual, estética y física. Así, la educación moral debía tener como base la religión

³² Las citas corresponde a los obispos Moreyra y Orúeta y Castrillón, respectivamente, de informes enviados al obispo de obispo Goyeneche en 1867 y 1868. Las citas están en Pilar García Jordán. *Iglesia y poder...* p. 152 y 155, respectivamente.

³³ Juan Oviedo. *Colección...* IX. pp. 242-249.

teniendo como objetivo “inspirar la piedad, el amor a la patria, la fraternidad de todas las razas, el respeto a las leyes y a las autoridades, la veracidad, la dignidad personal, la firmeza del carácter, los hábitos del trabajo, el buen empleo del tiempo y la pureza de las costumbres”. La educación intelectual estaría dirigida al desarrollo del intelecto, la estética al desarrollo de “los sentimientos de lo bello y lo conveniente por la decencia en el porte y modales, por la contemplación de las bellezas naturales y artísticas, y por el cultivo de la literatura y bellas artes”. Por último, la educación física tenía como objeto la conservación de la salud y el desarrollo físico por medio de un “buen régimen, por ejercicios gimnásticos, y por el cuidado de no malograr la salud con el cultivo prematuro y violento de la inteligencia”. Este tipo de educación debía, además, estar acompañada de una disciplina de “benevolencia paternal y apropiada para formar espíritus religiosos, buenos miembros de familia y ciudadanos útiles”, por lo mismo estaba descartados los castigos físicos o que dañen el honor o inspiren “sentimientos serviles”. Respecto al método de enseñanza a utilizar de parte de los profesores, se dejó en libertad para usar el método que se considerara conveniente³⁴.

La instrucción primaria, las escuelas normales y de artes y oficios

El reglamento de 1855, dado en un momento particularmente sensible a las cuestiones sociales, bajo el título de instrucción popular comprendió la enseñanza de las escuelas normales, de primeras letras y las de infancia, así como las de las escuelas de artes y oficios que tenían la función de complementar esta formación. Las materias que comprendía eran: religión, ortología, caligrafía, reglas de urbanidad, higiene, economía doméstica, geografía e historia del Perú, elementos de geometría, de física, química e historia natural, aplicación de las artes comunes y al cultivo del campo, teneduría de libros, dibujo lineal, música y pedagogía. En las escuelas de artes y oficios se daba, además, la instrucción teórico práctica en herrería, carpintería, sastrería entre otras. Las escuelas de infancia tenían el objetivo de cuidar a niños de 3 a 6 años y básicamente se les daba educación física y la enseñanza de “prácticas piadosas”. No hay datos para asegurar si llegaron a funcionar. En el caso de las escuelas de primeras letras a parte de los cursos elementales se debía enseñar el catecismo religioso y político y nociones de gramática

³⁴ Ídem, p 249-250.

castellana; además, se estableció la obligación de los padres, tutores y patrones de enviar a los niños bajo su custodia a la escuela bajo pena de multa.

Según el reglamento debía existir una Escuela Normal en Lima que reemplazará a la Escuela Central Lancasteriana de Santo Tomás. Ya en 1852 se había contratado al español Francisco Merino Ballesteros como director y profesor de la Escuela Normal y a sus hermanos José y Ramón como profesores³⁵. Llegaron al Perú en 1854 con materiales e informes educativos de Europa y Estados Unidos. Tras una serie de problemas, el gobierno rescindió el contrato de Ballesteros y fue reemplazado en 1858 por Miguel Estorch que inauguró la escuela normal el 1 de junio de 1859. En el reglamento de la escuela exigía entre otros requisitos para el ingreso tener entre 15 y 22 años y los conocimientos elementales del primer grado de instrucción primaria, también se estableció una escuela práctica donde se aplicaban las enseñanzas pedagógicas aprendidas por los alumnos. Corta fue la vida de esta escuela normal, a fines de 1869 tuvo que ser clausurada debido a que en ese año solo se formaron dos preceptores. El problema era la poca convocatoria de estudiantes para el magisterio. Si bien en esta escuela se debía recibir estudiantes pobres, la mayor parte de sus alumnos eran hijos de gente acomodada de provincias. En la práctica, la escuela normal estaba dirigida a estos sectores sociales y los prefectos –quienes distribuían las becas de estudio– y los ministros eran conscientes de ello. En 1862 el ministro de instrucción Juan Oviedo llamaba la atención en su memoria sobre la necesidad de realzar la carrera del magisterio debido a que se percibía como poco digna por ciertas “clases” de la sociedad, lo que limitaba su ingreso a la escuela normal; por tal razón, pedía al congreso que el título de maestro fuera de igual categoría que la de los demás empleados públicos en el tiempo que enseñe y que su sueldo fuera mayor que la de los preceptores³⁶. El año de 1861 se había reconocido como carrera pública solo a los profesores de colegio.

La Escuela de Artes y Oficios fue creada en un contexto particularmente difícil para los artesanos ante el librecambio de las elites y la cancelación de aranceles que protegían su producción de la competencia extranjera. Su establecimiento era parte de la política librecambista estatal, destinada al perfeccionamiento de la educación del artesano pero no bajo los “ineficientes y atrasados” gremios sino bajo la batuta del Estado,

³⁵ Francisco nació en Córdoba donde fue maestro y fundador, con su hermano Ramón, de la Escuela Normal. Fue autor y traductor de varios textos escolares y pedagógicos. Llegó a ser Inspector General de Instrucción Primaria del Reino. Sus hermanos José y Ramón también tenían amplia experiencia en la enseñanza. Sobre sus obras y breves notas biográficas ver: Luis Monguió. “El ‘loco’ Quiroz, Merino Ballesteros y Don Manuel José Quintana”.

³⁶ Alberto Regal. *Castilla educador*. pp. 108-110; Luis Monguió. “El ‘loco’ Quiroz, Merino Ballesteros y Don Manuel José Quintana”. p. 331; *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. 1862. p. 21.

proveyéndolo de nuevas técnicas que le hacían más eficiente y más competitivo. Al respecto Echenique en su mensaje presidencial de 1853 decía al congreso que:

La necesidad de escuelas de artes se va haciendo cada día más sensible en la República. El incremento que ha facilitado al comercio la baja de las tarifas, la abolición del sistema proteccionista y la falta de educación profesional, impiden a nuestros artefactos toda especie de competencia con los extranjeros; siguiéndose de aquí la progresiva decadencia y la ruina de nuestros útiles artesanos. Este mal puede remediarse, estableciendo escuelas de artes y bancos de habilitaciones, para que los talleres produzcan obras que representen trabajos inteligentes, y se abran paso entre los que traen, en sí mismos, muestras de adelantamiento en que se hallan los pueblos de donde proceden³⁷.

Ramón Castilla desde 1845 ya había planificado establecer escuelas de artes y oficios, promulgando en 1849 una ley que dispuso su existencia en cada capital de departamento financiadas con rentas municipales, pero no se llegaron a establecer. Este proyecto se hizo realidad cuando en 1860 el Estado contrató al chileno Julio Jarrier -quien había planificado y organizado una escuela de artes y oficios en Chile- como director de la escuela de artes y oficios. En 1861 empezó la construcción de este local en lo que había sido el virreinal Colegio Real de San Felipe y San Martín con un presupuesto que ascendió a aproximadamente 300,000 pesos, enviándose a Jarrier a Europa con el objetivo de comprar útiles, herramientas y material educativo. En julio de 1864 se inauguró la escuela, estando entre los presentes Domingo Sarmiento que dio una charla sobre minería. Según el reglamento de la escuela estudiarían en ella 50 alumnos procedentes de los departamentos y provincias litorales de la república, la enseñanza era gratuita y la duración de los estudios era de tres años, estudiando un año adicional podían obtener un título profesional. La enseñanza teórica comprendía los cursos de castellano, escritura, dibujo y matemáticas, la enseñanza práctica se daba en los talleres de mecánica, herrería, fundición, modelería, ebanistería, caldedería y hojalatería y carretería. Todo esto dentro de la rígida disciplina del internado. En 1866 se añadieron 15 becas para hijos de artesanos y todos los años se montaban exhibiciones públicas donde se premiaban a los mejores alumnos. En 1876 se reorganizó la enseñanza teórica y se permitió la matrícula de alumnos externos. La dirección y profesorado de esta escuela recayó en prestigiosas figuras públicas: en 1870 el general Manuel de Mendiburu fue su director y Carlos Lissón fue profesor voluntario. Bajo el impulso de esta escuela el entonces alcalde de Lima Manuel Pardo creó una escuela

³⁷ *El Comercio*. N° 4199. 28/07/1853. p. 2.

industrial con siete talleres para aproximadamente 400 alumnos. Bajo el gobierno de Pardo se creó una Escuela Agrícola (1873) y una Escuela Taller en Ayacucho (1872)³⁸.

La instrucción media

Una de las más importantes reformas del reglamento de 1855 fue que diferenció la instrucción media de la superior. Así, desaparecieron las aulas de latinidad, el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe fue nacionalizado y se convirtió en un colegio secundario modelo, mientras que el Colegio San Carlos pasa a formar parte de la universidad San Marcos. En el resto del Perú, tal medida se fue estableciéndose poco a poco y para el año 1872 ya no existían cátedras de derecho en ninguno de los colegios nacionales³⁹.

El reglamento de 1855 dividió la instrucción media en siete clases, incorporando las aulas de latinidad a los colegios nacionales. En lo académico, se perfeccionaban las materias de la instrucción popular en la primera clase, en las demás clases se daba la instrucción media en los cursos de religión, lenguas latina, griega, francesa e inglesa, geografía e historia, matemáticas, elementos de ciencias naturales y de filosofía, literatura, castellano y artes de ornato. Las clases se subdividían en Clases Superiores e Inferiores, aunque no se precisó el orden en que deberían ser llevados los cursos. Si bien hubo cierta uniformidad en el plan de estudios los directores de los colegios lo modificaron. Respecto a la organización interna, se mantuvo el internado, los alumnos internos pagaban una pensión y los alumnos externos pagaban según sus posibilidades económicas y en caso de ser muy pobres podían estudiar gratis. El reglamento establecía claramente que los alumnos internos no tenían ninguna prerrogativa ni distinción especial sobre los alumnos externos como había ocurrido hasta entonces. Medidas posteriores, no siempre congruentes con el reglamento de 1855, reorganizaron la instrucción media. Así, en 1866 se la dividió en tres secciones: elemental (sin especificar el número de años), media (4 años) y superior (2 años), además de formar un nuevo plan de estudios. Pese al intento de homogenizar la instrucción media, contradictoriamente se dio en 1871 un plan de estudios de 6 años exclusivamente para el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe de Lima⁴⁰.

³⁸ Alberto Regal. *Castilla educador*. pp. 53-54, 114-115; Paul Gootenberg. *Imaginar el desarrollo. Las ideas económicas en el Perú postcolonial*. pp. 218-219; Jorge Basadre. *Historia de la república*. Tomo V. p. 407.

³⁹ Al respecto los reglamentos de los colegios nacionales de Trujillo y Ayacucho, aprobados en 1855 y 1856, respectivamente, contemplan cursos de derecho. Sin embargo se les concebía como parte integrante de una universidad. Ver: Juan Oviedo. *Colección...* Tomo IX. pp. 259-286. Jorge Basadre. *Historia de la república*. Tomo V. p. 381.

⁴⁰ Carlos Enrique Pastor *El plan de estudios de 1876. Su aplicación en el Colegio Guadalupe*. pp. 31-32.

La instrucción femenina

La instrucción femenina a nivel institucional tuvo particular atención por las congregaciones de religiosas dedicadas a la docencia y el Estado continuo además con su fomento nacionalizando establecimientos particulares. Si algún cambio importante hubo en lo que respecta a la instrucción de la mujer criolla fue el hecho de que en el discurso educativo y político se le asignó nuevas capacidades letradas convirtiéndolas en un sujeto discursivo. Sobre este punto, Francisco de Paula Gonzáles Vigil en su *Importancia de la educación del bello sexo* de 1858 plantea algunas ideas características de este nuevo discurso. Vigil afirma que en la familia los padres deben enseñar las primeras letras y señalar los libros que se deben leer. Las niñas deben estar sujetas a la madre en su educación y a diferencia de los hombres nunca deben dejar el lado materno hasta que pasen a manos del esposo. Para Vigil la educación de las niñas es en su casa y el padre controlará las amistades y estará presente en las reuniones sociales. En el caso de las madres, estas deben ser cuidadosas con la educación de sus hijas y prepararlas para ser buenas madres controlando su cualidad sentimental⁴¹. Hasta aquí lo que dice Vigil es similar al discurso ilustrado sobre la mujer, sin embargo, lo novedoso de estas ideas es que para cumplir con estos objetivos educativos Vigil considera que es importante que las madres escriban novelas:

[Las novelas] salidas de las manos de otras tantas madres de familia, tendrán todas las condiciones que se requieran al caso y llenaran cumplidamente el objeto de la moralidad. No haya temor de que una madre ponga en la obra de su corazón y de su experiencia pasajes lúbricos, o expresión alguna que ni de lejos ofenda la purísima inocencia de sus lectoras. Tratando su asunto a vista de las lecturas prácticas, en que por largos años se ha versado; tratando no pocas veces de sí misma y de sus hijas, y del honor de su sexo, no haya temor, volvamos a decir, de que nadie se ofenda, o de que la mujer aparezca degradada, sino cuando haya casos en que convenga referir y pintar el vicio para reprobalo y castigarlo. Encárguense norabuena (sic) los hombres, de indicar reformas sobre diferentes puntos que reclaman la atención de los gobiernos y de la sociedad [...] pero no hablen de amor: dejen esa materia a las madres de familia, y arrepíentase de haberles usurpado este preciosos derecho. Las novelas escritas por las madres de familia serán más conformes a su objeto, más instructivas, más sentimentales, y si no todas contuvieran las bellezas de las que los hombres escribieron, serán indudablemente más morales⁴².

Esto significaba que en el discurso público la mujer tiene espacio como sujeto discursivo, pero limitado a ciertos temas y con la advertencia de que sería “silenciada” si tocara temas que le competen al hombre. Con todo, estos hechos significaban que el espacio público

⁴¹ Francisco de Paula Gonzáles Vigil. *Importancia de la educación del bello sexo*. pp. 58, 143.

⁴² Ídem, pp. 166-167.

estaba cambiando al redefinir los roles del hombre y la mujer en el espacio doméstico y público⁴³.

La enseñanza privada, las asociaciones civiles y la publicación de textos escolares

Respecto a los establecimientos privados estos aumentaron su número en la capital gracias al desarrollo económico de la ciudad y -como ya lo mencionamos líneas arriba- al arribo de congregaciones docentes. Sin embargo, la mayor novedad respecto a los primeros años de la república radicaba en la conformación de sociedades civiles con el objetivo de fomentar la instrucción popular. De esta manera, se seguía los lineamientos del nuevo discurso liberal-democrático que planteaba como vital para la vida pública y el progreso de la sociedad la conformación de asociaciones civiles y políticas. Así, por ejemplo, en 1856 se conformaron la *Sociedad de Educación Americana* y la *Sociedad Filotécnica*. La primera tenía como sus dirigentes al literato y médico Manuel Nicolás Corpancho, al médico José Casimiro Ulloa y al historiador y político chileno Manuel Bilbao, su objetivo era “trabajar por la reforma de la educación pública, encaminándola en el sentido democrático y considerándolas bajo sus fases principales de física, científica, política y religiosa”. Para cumplir estos objetivos se fundarían escuelas primarias y dominicales y en el caso de la instrucción secundaria y universitaria se darían lecciones públicas. En la enseñanza privada se influiría en sus direcciones para seguir los lineamientos de la sociedad. Sin embargo, también se utilizarían otros medios como la prensa, las “tribunas populares” (formación de círculos, clubes, asociaciones del pueblo en las diferentes parroquias, etc.) y ejerciendo las influencias personales de los miembros de la sociedad para la reforma legislativa de la instrucción⁴⁴. Si bien no tenemos suficiente información para saber si esta asociación tuvo una vida regular; respecto a la *Sociedad Filotécnica* tenemos la seguridad de su funcionamiento. Esta sociedad estaba conformada por Pedro Cabello (presidente), Eugenio Sosa (vicepresidente), entre otros personajes dedicados a los estudios científicos y entre sus socios “protectores” se contaban connotados comerciantes y políticos de distintas tiendas políticas⁴⁵. Su objetivo era, por medio de conferencias semanales llevar conocimientos científicos elementales a los sectores populares. Las conferencias se llevaban a cabo los domingos al mediodía, en el salón del Consejo de

⁴³ Sobre la aparición de la escritora ilustrada ver Francesca Denegri. *El abanico y la cigarrera*. Cap. 2 y 3.

⁴⁴ *El Comercio*. N° 5217. 18/12/1856. pp. 2-3; N° 5219. 20/12/1856. p. 4.

⁴⁵ Por ejemplo Pedro Candamo, José Canevaro, Francisco Carassa, José S. Cárdenas, Eduardo Carrasco, Pedro Denegri, Benito P. Figueroa, Bartolomé Herrera, Pedro Gálvez, José Gálvez, Valentín Ledesma, Ernesto Malinoski, Francisco Javier Mariátegui, Francisco Quirós, Nicolás Rodrigo, José Rueda, José Sotomayor y Manuel Toribio Ureta. *El Comercio*. N° 5101. 2/08/1856. p. 4.

Estado en la plaza de la Inquisición. Entre los temas de las conferencias tenemos: “Nociones de meteorología aplicadas al clima de Lima”, “De la telegrafía eléctrica” por el profesor Dulanto, “De la reproducción de las plantas y del aumento y mejora de sus productos” por Antonio Raimondi, “Geografía del Perú” por Sebastián Lorente, entre otros⁴⁶. En estas conferencias también se tocaron problemas de actualidad como el que dio Eugenio Sosa, “De la carestía de las subsistencias”, en la cual desde un punto de vista librecambista señalaba que este problema se debía al sistema proteccionista y al monopolio creado por las tarifas aduaneras que beneficiaba el consumo de un grupo en detrimento de las mayorías; así “las tarifas que bajan los derechos de la seda con que se adornan el rico, y sube los del algodón con que se viste el pobre ha excluido también de los mercados nacionales los comestibles extranjeros que podrían redimirnos del hambre[...]”⁴⁷. Con este tipo de asociaciones la elite liberal buscaba un acercamiento con los sectores populares urbanos.

Las asociaciones educativas tuvieron en los años siguientes una vida estable y también se dirigió a reformar la instrucción media. La Asociación de Caballeros de Lima conformada por Manuel Pardo, José Simeón Tejeda, Aurelio García y García, José de la Riva Agüero, entre otros personajes importantes, se creó con el objetivo de establecer un colegio de instrucción media análoga a los gimnasios alemanes. En tal sentido, se contrató a un grupo de profesores alemanes, estableciendo *El Instituto Lima* en 1872 bajo la dirección de Leopoldo Conzten. También se fundaron otras asociaciones con objetivos educativos menos elitistas: el Colegio de Nuestra Señora de O, que daba instrucción gratuita a los hijos de los cofrades, y el Colegio Gratuito de Instrucción Media. Otras asociaciones con fines educativos fueron la Sociedad Amantes del Saber y los Colaboradores de la Instrucción⁴⁸.

En lo relativo a las publicaciones de textos escolares o manuales de enseñanza, durante los primeros años de la república no fueron muy pocos: la imprenta de instrucción primaria difundió catecismos, algunos manuales del sistema lancasteriano y para la década del 1840 se empiezan a publicar textos y compendios como los ya mencionados de José Félix Franco, Fernando Velarde, José Francisco Navarrete, entre otros de los que no queda registro. Sin embargo, a partir de la década de 1850 se nota un incrementó notable en la publicación de catecismos, manuales y compendios dirigidos a la enseñanza tanto superior como básica. Así, se publicó: el *Manual escolar de geografía* del Dr. Ayllón (1852), los

⁴⁶ *El Comercio*. N° 5093. 23/07/1856; 5158. 10/10/1856, p. 6; 5164. 17/10/1856, p. 1.

⁴⁷ *El Comercio*. N° 5142. 20/09/1856. p. 2.

⁴⁸ Aníbal Gálvez. *La instrucción pública en el Perú*. pp. 80, 83-85, 139; David Cornejo Foronda. *Don Manuel Pardo y la educación nacional*. p: 81; Roberto Mac Lean y Estenós. *Sociología educacional del Perú*. p: 261.

compendios de Aritmética y gramática de Vicente Mayuri (1852), la *Gramática castellana, métrica y nociones de filosofía del lenguaje* (2ª edición de 1852) de Fernando Velarde, el *Catecismo de geografía del Perú* (1856) y el *Compendio de historia política del Perú* (1856) de Manuel Bilbao (que cubre desde la fundación del imperio de los Incas hasta el 5 de enero de 1855); *Instrucción primaria elemental. Catecismo de doctrina cristiana e historia sagrada* (1856) de Santiago García Mazo y *Diccionario para el pueblo* de Juan Espinosa (1855), entre muchos otros⁴⁹. Sin embargo, de todos ellos, el más importante será Sebastián Lorente que publicó los primeros compendios de historia del Perú además de una serie de manuales de historia universal, filosofía, geografía, higiene ampliamente reeditados hasta fines del siglo XIX⁵⁰. En el ámbito de la instrucción superior también se publicaron muchas obras como las *Nociones generales de Estadística* de Moreau de Jonnes traducido por Eugenio Sosa (1853) pero los más importantes serán los dedicados a temas jurídicos como los de José María García *Compendio de derecho natural redactado conforme a las doctrinas del colegio de San Carlos* (Lima, 1853); José Silva Santisteban y sus libros *Curso de derecho peruano. Parte civil* (Piura, 1853), *Derecho natural o filosofía del derecho* (Lima, 1854) y su *Curso de Derecho Constitucional* (Lima, 1856); Felipe Masías con sus *Breves nociones de ciencia constitucional* (Lima, 1855), Toribio Pacheco y su *Tratado de Derecho Civil* (2 tomos, 1860-1861); sin embargo, el más importante texto es el de Francisco García Calderón *Diccionario de la Legislación Peruana* (1860).

La universidad

Con la desaparición de los Colegios Mayores se circunscribió la educación superior a la universidad y a los institutos, aunque estos últimos recién se crearan en la década de 1870. Respecto a la universidad, esta recuperó su función docente y contó con una nueva organización en cinco facultades: Teología, Jurisprudencia, Medicina, Filosofía y Letras, y Matemáticas y Ciencias Naturales⁵¹. Esta organización denotaba no sólo un avance en la secularización de la educación superior al reemplazar la virreinal Facultad de Cánones por la de Jurisprudencia sino también en la especialización de los estudios de humanidades y ciencias, antes circunscritos a la facultad preparatoria de Artes donde el

⁴⁹ *El Comercio*. 21/05/1852; 19/10/1852; 16/12/1852; 9/11/1853; 7/02/1856; 12/06/1856.

⁵⁰ Una lista de la bibliografía de Lorente se puede ver en: Alberto Rubio Fataccioli. *Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*. pp. 249-251.

⁵¹ Desde mediados del siglo XVII la universidad tenía cinco facultades: Teología, Artes, Cánones, Leyes y Medicina. A inicios del siglo XIX no existía la Facultad de Leyes que se unió con la Cánones.

máximo grado que se obtenía era el de Maestro en Artes⁵². Con el reglamento de 1855 estas facultades podían otorgar los grados de bachiller, licenciado y doctor. Además, siguiendo el modelo educativo francés, no solo se establecía como función de la universidad el de formar buenos profesores, sino también favorecer las publicaciones científicas, la formación de “sociedades sabias” y “Procurar se emprendan y se le presenten trabajos literarios sobre los varios ramos de la enseñanza y en especial sobre alguna época notable de la historia nacional”⁵³. Además, con la reforma de 1855 los Colegios Mayores de Lima pasaron, con todos sus recursos materiales y humanos, a formar las facultades de la universidad: el Colegio de San Carlos formó las facultades de Jurisprudencia, Letras y Ciencias, El Colegio Independencia la Facultad de Medicina y el Seminario Conciliar de Santo Toribio la Facultad de Teología. La implementación efectiva de estas medidas se dará a partir de 1861, cuando el Estado tome el control de la universidad al nombrar como rector al eminente jurista arequipeño José Gregorio Paz Soldán.

Los primeros años de la reforma educativa en San Marcos dieron importantes logros: el 28 de agosto de 1861 entró en vigencia el nuevo reglamento de la universidad, en 1862 se publica el primer tomo de los *Anales Universitarios*, que tenía el objetivo de mostrar ante la opinión pública el progreso de la universidad a través de la publicación de las mejores tesis de grado y los trabajos de sus catedráticos⁵⁴. Pero no todas las reformas se hicieron efectivas de manera inmediata. Por ejemplo, hacia 1865 el Convictorio de San Carlos aún se mantenía como internado y se dedicaba a la enseñanza de cursos preparatorios (instrucción media) y de Jurisprudencia, no implementándose los estudios facultativos de ciencias y letras. Por otro lado, el Seminario de Santo Toribio, que dependía de la Iglesia, se resistió a acatar las reformas señaladas por el Estado. Esta situación cambia parcialmente cuando en el gobierno de Mariano Ignacio Prado por decreto dictatorial del 15 de marzo de 1866 reformule la organización interna de las facultades establecidas en el reglamento de 1855, las cuales ya no se gobernarían por un rector sino por un Decano; además, se terminó con el régimen de internado al establecer que los alumnos de la universidad debían ser externos. Esto último era importante, porque de esta manera las autoridades universitarias podían concentrar sus recursos en los aspectos académicos, y ya no en organizar la manutención y disciplina de un considerable grupo de alumnos; logrando

⁵² Con el reglamento de 1855 estas facultades podían otorgar los grados de bachiller, licenciado y doctor Juan Oviedo. *Colección...* IX, p. 247.

⁵³ Juan Oviedo. *Colección...* IX, p. 247.

⁵⁴ Hasta 1906 se llegaron a publicar 32 volúmenes de los *Anales Universitarios*, a partir de entonces es reemplazado por la *Revista Universitaria* de publicación mensual.

así establecer lo que por entonces se entendía por facultad: “la reunión de determinadas materias o enseñanzas sobre un ramo de las ciencias”. En este contexto, el Convictorio de San Carlos desaparece definitivamente para formar las facultades de Jurisprudencia, Ciencias y Letras. En lo que respecta a la Facultad de Teología, ésta respetó las reformas, pero aún mantuvo independencia respecto a la autoridad del Estado y el rector de San Marcos. Por otra parte, se implementaron en la Facultad de Jurisprudencia los renovados cursos de Derecho Penal y Economía Política, por iniciativa de su decano Pedro Gálvez; con el mismo ánimo renovador Sebastián Lorente, decano de la Facultad de Filosofía y Letras, introdujo en su facultad los cursos de Historia de la Filosofía, Historia general de América y del Perú, Geografía Histórica y Antigüedades. En 1868 el gobierno de José Balta ratificó estas reformas⁵⁵.

En este contexto de reformas, el Seminario de Santo Toribio convertido en facultad de Teología siempre fue renuente a aceptar la autoridad de cualquier institución ajena a la Iglesia, por lo que las reformas educativas no siempre fueron aceptadas, originando más de un conflicto no sólo con el Estado sino también con las autoridades universitarias. Pese a todo, se respetaron sus fueros pero esto se debió más que todo a la poca importancia de esta facultad en el ambiente universitario y académico debido a la exigua demanda social de sus estudios (los estudiantes matriculados en esta facultad no representaron más del 5% de la matrícula total de la universidad); lo cual tal vez no sería un problema si no fuera porque iba acompañado de su poco prestigio en los círculos intelectuales cada vez más secularizados⁵⁶.

Respecto a la colocación de grados académicos estos mantuvieron sus formas tradicionales, con la diferencia que había una mayor exigencia respecto a las pruebas que ahora eran expuestas en castellano. Esto es evidente en las reformas pedagógicas adoptadas que buscaban preparar al alumno en su capacidad lógica y su exposición escrita y oral. Así, desde 1866 se implementó nuevamente el método de enseñanza basado en las conferencias mensuales, pruebas escritas y orales. Una de estas pruebas consistía en la realización de una composición sobre un tema del curso, para el cual se daba al alumno tres horas como margen de tiempo, para después exponer su trabajo en quince minutos⁵⁷. Por otra parte, en un contexto de cierta modernización administrativa e institucional del aparato estatal, los

⁵⁵ Manuel Vicente Villarán. “La universidad de San Marcos y el Colegio de San Carlos”. pp. 112, 120.

⁵⁶ Para una mirada a estos problemas ver los *Anales Universitarios del Perú*. Tomo I.

⁵⁷ *Anales Universitarios del Perú*. Tomo III, p. 102. Este método fue aplicado por Sebastián Lorente en el Colegio Guadalupe a fines de la década de 1840. Para entender la metodología aplicada ver las composiciones, conferencias y exámenes de los alumnos de la Facultad de Letras entre 1870 y 1912 en el Archivo Histórico Domingo Angulo. Libros 190-364.

grados académicos cobraron mayor importancia sobre todo en la actividad médica y legal⁵⁸. En el caso de las Facultades de Ciencias y Letras los grados de bachiller, licenciado y doctor se otorgaron a partir de 1868⁵⁹. En lo que respecta a la universidad, el grado académico convertía en miembro del claustro universitario al graduando, lo cual le daba ciertos derechos según el grado obtenido⁶⁰.

Las reformas implementadas no significaron que la universidad asumiera una labor de promoción respecto a la investigación. Esto se debía básicamente a que el Estado asumió el modelo educativo francés que otorgaba a la universidad una función docente, circunscribiendo la labor científica a las sociedades o academias formadas para tal efecto. Este criterio era compartido por el medio intelectual de entonces y era acorde al desarrollo de la vida asociativa limeña. En ese sentido, Francisco García Calderón, futuro rector de la universidad y presidente del Perú, definía en 1879 a la universidad como una “Comunidad o cuerpo de profesores y maestros establecidos por la autoridad legítima para la enseñanza pública de todas las ciencias y artes liberales, y por el cual se confieren los respectivos grados académicos”⁶¹. Por ello no debe sorprender que los temas de las tesis estuvieran más centrados en recordar las lecciones aprendidas (p. e. el objeto de la filosofía, el teatro francés) que en la aplicación práctica del conocimiento en una realidad particular⁶², ello porque esa labor no le correspondía a la universidad sino a la sociedad. Por ello, dentro de la activa vida asociativa limeña existieron sociedades dedicadas a la investigación; por ejemplo, en 1871 se fundó en Lima la *Sociedad Amantes del Saber*, que llegó a tener entre los años 1873 y 1878 de 117 a 121 socios. Además de sus actividades académicas, publicaron: *El Siglo*, que fue editado entre los años 1874 y 1879. El objetivo principal de esta sociedad era fundar una Academia de Ciencias de Lima, lamentablemente la guerra

⁵⁸ Un ejemplo importante es el caso de la medicina. La implementación de las reformas que conducen a la modernización de su enseñanza va de la mano con medidas que buscan restringir la actividad de curanderos y parteras.

⁵⁹ Hasta 1869 en la Facultad de Ciencias se habían graduado 2 bachilleres, 1 licenciado y 2 doctores.

⁶⁰ En el caso del bachiller, este sólo tenía el título de miembro, lo cual no le servía para enseñar públicamente, ni votar en el Consejo Universitario, ni ejercer cargo alguno en la universidad. El licenciado, a diferencia del bachiller, podía enseñar. El doctor en cambio podía enseñar, ejercer cualquier cargo en la universidad y votar. Ver: Francisco García Calderón. *Diccionario de la Legislación Peruana*. 2ª Edición. p. 210.

⁶¹ Francisco García Calderón. *Diccionario...* p. 1805.

⁶² Este punto es evidente en su forma de presentación que estaba dividido básicamente en tres partes: una breve introducción de saludo a las autoridades, que a su vez era una manifestación de humildad ante el auditorio, luego la proposición y, finalmente la demostración. Esta última era el cuerpo de la tesis, que podía extenderse, en promedio, desde cinco hasta treinta folios. La demostración de la proposición se sustentaba básicamente en razonamientos lógicos, más que en apoyo documental. No se podía esperar rigurosidad en las fuentes o en la cita bibliográfica. Esto se debía básicamente a que el tema de la tesis era escogido de un cuestionario un día o días antes de la sustentación, y la disertación debía durar aproximadamente media hora.

con Chile truncó sus objetivos, desapareciendo esta sociedad⁶³. Teniendo en cuenta este modelo educativo se puede explicar parcialmente porque gran parte de la producción científica en el Perú a fines del siglo XIX se llevó a cabo fuera de la universidad.

En el caso de las universidades de provincia, las reformas no llegaron a concretarse y no recobraron su función docente hasta el siglo XX. Inclusive la universidad de Puno creada en 1855 tuvo que ser clausurada en 1876⁶⁴. Sin embargo, este hecho posibilitó que la universidad San Marcos centralizará la instrucción superior en el país. Por ello no debe sorprender que los más connotados intelectuales de provincia formaran parte del cuerpo de catedráticos de la universidad (p. e. Francisco García Calderón), logrando, además, que las elites limeñas y provincianas confluyeran en sus claustros lo cual posibilitaba su socialización y cierta homogeneidad ideológica.

Resumiendo lo mencionado en este capítulo, hemos tratado de demostrar cómo el reglamento de instrucción de 1855 sentó las bases institucionales de un sistema educativo moderno jerarquizando claramente los grados de instrucción e intentando descentralizar la formación de la élite dirigente. Sin embargo, también hemos mostrado como su implementación por parte del Estado en la década de 1860 tuvo sus complicaciones económicas y políticas las cuales llevaron a que las escuelas tuviera una existencia precaria en las zonas rurales y que ciudades como Lima tuvieran una gran presencia establecimientos educativos tanto privados como públicos. Habría que agregar que esta situación no va a mejorar en la década de 1870 ya que debido a la grave crisis fiscal por la que atravesaba el Estado peruano le llevó a retirar su aporte económico a la instrucción pública y dejar su administración a las municipalidades. Esto, debido a que muchas municipalidades carecían de los fondos necesarios para mantener escuelas y colegios. En este contexto, la Guerra del Pacífico liquida una estructura educativa en crisis.

⁶³ Marcos Cueto. *Excelencia científica en la periferia*. pp. 40-47.

⁶⁴ Alberto Regal. *Castilla educador*. pp. 160-163.

2ª PARTE:

LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE LOS COLEGIOS SAN
CARLOS Y NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE

Capítulo 4

Las reformas educativas del Colegio San Carlos y el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe y su influencia política. Lima, 1840-1857.

Como se ha mencionado en el segundo capítulo el sacerdote conservador Bartolomé Herrera, rector del Colegio San Carlos, y el político liberal y hombre de negocios Domingo Elías, Director del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, junto con Sebastián Lorente, Pedro Gálvez, José Gálvez y José Silva Santisteban emprendieron la reforma de la instrucción media y superior limeña entre 1840 y 1857. El objetivo no era nuevo, preparar una nueva elite política civil, pero buscaron canalizar ideológicamente la renovada participación de los civiles en la esfera pública. En tal sentido, la novedad de sus propuestas educativas radicaba en la renovación en el estudio del derecho, la preocupación por la enseñanza de la historia del Perú y la introducción de la cátedra de economía política; es decir, en las bases institucionales, espirituales y materiales de un Estado-Nación. Estas reformas tuvieron un impacto inmediato en la esfera pública limeña: se formó una comunidad intelectual más o menos homogénea que se agrupará en diferentes proyectos periodísticos y en la conformación de asociaciones civiles; todo ello en un contexto donde resurgieron debates doctrinarios sobre los fundamentos político-jurídicos de la república de parte de los discípulos de ambos colegios donde surgirá un nuevo discurso liberal basado en la noción de asociación.

Este capítulo explicará, en primer lugar, el sentido de las reformas institucionales y pedagógicas que se realizaron en ambos colegios a partir de la década de 1840, su trayectoria y los principales problemas que enfrentaron hasta 1857. En segundo lugar, se analizará los aspectos ideológicos de la enseñanza política y jurídica y se presentará el famoso pero poco explicado debate político-jurídico surgido entre ambos colegios. Finalmente, veremos sumariamente cómo estas reformas fueron o no importantes en la participación política e intelectual de la elite civil limeña.

4.1. EL COLEGIO SAN CARLOS Y LA REFORMA EDUCATIVA DE BARTOLOMÉ HERRERA.

Antes de entrar a explicar las características de las reformas que implementó Herrera en San Carlos, es necesario presentar la precaria situación económica y académica de este colegio inmediatamente después de la independencia y como fue difícil implementar la pedagogía del didactismo.

4.1.1. El Colegio San Carlos entre 1820 y 1842.

El colegio San Carlos, tras la independencia, mantuvo su categoría de colegio mayor; es decir, impartía enseñanza preparatoria y estudios superiores en jurisprudencia y debido a la inoperancia de la universidad San Marcos la reemplazaba desde el punto de vista docente. En el ámbito ideológico, este colegio mantuvo gran parte del plan de estudios de 1787 adaptándolos al contexto republicano. Así, en términos generales, se continuó estudiando el derecho canónico en base a autores regalistas, el derecho natural racionalista de Heinecio, los estudios filosóficos ilustrados tuvieron continuidad en la escuela sensualista de la ideología, a lo que se agregaba el derecho constitucional bajo las ideas de Benjamin Constant. Sin embargo, la escasez de recursos económicos y la inestabilidad política hicieron que San Carlos tuviera un funcionamiento irregular. Para tener una idea general de su funcionamiento es necesario remitirnos a los reglamentos bajo los que funcionó entre 1826 y 1836.

El reglamento de 1826

El reglamento del 26 de octubre de 1826 fue dado bajo el primer gobierno del mariscal Andrés de Santa Cruz y constaba de 22 artículos. Llamado aún Bolívar, se aclaraba que estaba destinado al estudio de las “ciencias”, en especial del derecho. Como autoridades tenían a un rector y un vice-rector, además de un director el cual presidía una Junta Gubernativa conformada por los profesores del colegio. Esta junta tenía las mayores atribuciones en lo académico, administrativo y económico: formaba los reglamentos de organización interna, designaba los autores y métodos de enseñanza a usar, examinaba a los alumnos en las pruebas de aprovechamiento, admitía a los alumnos becados, decidía sobre la expulsión de los alumnos indisciplinados, nombraba a los alumnos de cursos superiores como sustitutos de profesores, vigilaba a los profesores, en lo económico cuidaba de la recaudación e inversión de las rentas,

formaba cuentas que debía presentar cada trimestre al ministerio del interior por intermedio de la inspección general de estudios. El rector tenía una función básicamente administrativa: debía hacer cumplir el reglamento interno, ocuparse de la parte logística del colegio, llevar el cuaderno de matrícula, corregir “moderadamente” a los alumnos, establecer comunicación con los padres y comunicar de cualquier problema académico a la junta. Para estas múltiples actividades el rector contaba con la ayuda del vicerrector que debía ser presbítero para que a su vez cumpla las funciones de capellán¹. En el plano académico el colegio debía tener 13 cátedras: lengua y literatura latina, lengua y literatura griega, lógica y metafísica, filosofía, matemáticas, economía política, geografía, cronología e historia, derecho natural y de gentes, derecho canónico, derecho romano, derecho patrio civil y criminal y, por último, práctica forense. El gobierno daba en este reglamento varios incentivos a los profesores que tuvieran un buen desempeño en la instrucción: promoción a empleos en su respectiva carrera y cuando desempeñase alguna comisión se le daría una gratificación de 200 pesos.

La aplicación de este reglamento chocó con tres problemas estrechamente relacionados: la falta de recursos económicos, la imposibilidad de mantener una plana docente de nivel y la indisciplina de los alumnos. Respecto a lo primero, para el 14 de diciembre de 1826 Manuel Vidaurre, director de San Carlos, informaba al ministro que el colegio solo recaudaba mensualmente 1,056 pesos 5 reales de los cuales 881 pesos y 5 reales eran de rentas “sin demora” y 175 pesos de las pensiones que pagan 14 colegiales. Estos fondos no cubrían los gastos del colegio que para entonces pagaba mensualmente en los sueldos del rector, vicerrectores, profesores y demás dependientes la suma de 672 pesos a los que se agregaban 930 pesos en los gastos de alimentación, resultando entonces un déficit de 546 pesos. Este problema se debía a que las rentas de los antiguos colegios San Pedro Nolasco y San Idelfonso asignadas a San Carlos no habían podido ser cobradas. Por otra parte, en San Carlos de un total de 68 alumnos solo 14 pagan una pensión, siendo 26 los becados que no venían con fondos para cubrir los gastos de su alimentación y lo más problemático era la existencia de 28 alumnos que no pagaban nada. Estos habían sido acogidos por el rector Pedemonte, que incluso amenazaba con renunciar si estos eran sacados del colegio. A estos problemas se agregaba la falta de libros, instrumentos de física y matemáticas, además de los gastos periódicos en la reparación del local del colegio. Ante estos problemas el Estado trató

¹ Juan Oviedo. *Colección...* IX, pp. 159-160.

de cubrirlos con fondos fiscales o concediendo el dinero de algunas tardes de toros, pero los pedidos continuos respecto a hacer efectivo los cobros de las rentas del colegio por parte del rector y el director de San Carlos hacen ver que el problema económico no se pudo resolver².

Otro problema fue el establecer una nueva plana docente de calidad. Ya desde fines del virreinato había sido habitual la practica de cubrir los cursos con alumnos graduados de maestros en artes. La intención del reglamento de 1826 era que las cátedras fueran asignadas a individuos de conocido desempeño en la materia a enseñar. En tal sentido, Manuel Pedemonte, rector de San Carlos, propuso a prominentes figuras públicas para hacerse cargo de siete cátedras: lengua griega al canónigo José Ignacio Moreno, economía política al juez Manuel Antonio Colmenares; geografía, cronología e historia al presbítero José Joaquín Larriva, derecho público y constitucional al abogado Antonio Amézaga, derecho canónico al sacerdote Agustín Guillermo Charún; derecho patrio, civil y criminal a José Pando y practica forense al abogado Nicolás de Aranibar. Sin embargo, dejaba las otras seis cátedras a los alumnos maestros³. Si bien Nicolás de Piérola, inspector de instrucción pública, señaló que no debían enseñar los alumnos con grado de maestro la falta de dinero hizo imposible pagar anualmente a cada catedrático 1,000 pesos siendo más factible pagar entre 144 y 300 pesos al año a los maestros⁴.

El tercer problema era la indisciplina de los alumnos carolinos. Ello se debía, en parte, por la influencia que el convulso ambiente político daba a los jóvenes carolinos, la inestabilidad académica del colegio y su falta de recursos económicos que no le permitían implementar medidas disciplinarias. Los profesores mencionaban en 1827 que los alumnos estaban divididos en “bandos”, tenían “conversaciones subversivas y lecturas de papeles incendiarios”, que habían continuas fugas del colegio, “tumultos” y la falta de respeto a sus superiores, a lo que se agregaba su participación en las elecciones⁵. Así, en 1835 la junta visitadora del colegio San Carlos decía lo siguiente al ministro de gobierno respecto a la conducta de los carolinos:

“[...] viven entregados al ocio, saliendo con frecuencia a la calle toda hora de día y de noche, malgastando el tiempo que debieran llenar las tareas que les enseña su instituto [...] en lugar del recogimiento, la contracción y el estudio no hay más que abandono, insubordinación y excesos, que algunos individuos se han

² AGN. Prefecturas. Leg. 179. 14/12/1826. En 1831, el rector Juan Manuel Nochetto hizo presente al gobierno que la Caja de Consolidación desde 1829 no cumplía con pagar los 400 pesos que debía al colegio. Ver: AGN. Prefecturas. Leg. 179. 8/07/1831.

³ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 9/11/1826.

⁴ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 15/06/1831.

⁵ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 1827, 12/06/1830, 18/08/1830, 26/05/1835.

abanzado a hacer manifestaciones en las mismas puertas del colegio con hechos que prohíben la decencia pública y refluyen en mengua de la reputación de dicho establecimiento”⁶.

Esto significaba un atraso en la instrucción y un mal uso en la dotación de becas, dado que muchos de los alumnos indisciplinados eran becados. Al respecto, Matías Pastor, rector de San Carlos en 1833, decía lo siguiente:

“Es sensible que abusando muchos de sus becas ocupen lo más del tiempo en la calle perdiendo su carrera, y si estos recogidos solo sirben para quitar el tiempo a los demás mientras que jóvenes que con sus luces pueden ser útiles a la patria quedan sin carrera por falta de proporciones”⁷.

Estos problemas afectaron gravemente la instrucción por lo que llevó a muchos padres a cubrir esta falta fuera del colegio con clases particulares. Así, por ejemplo, a fines de 1831 el español José Joaquín de Mora⁸, tras su frustrado proyecto de establecer un centro de instrucción superior: *El Ateneo de Lima*, aceptó la petición de algunos alumnos carolininos de dictar clases de derecho en su casa y desde enero de 1832 hasta fines de 1833 Mora enseñó tres cursos de derecho natural y de gentes y uno de derecho romano dando sus alumnos exitosos exámenes públicos. Sin embargo, si los medios económicos lo permitieran, existía otra alternativa para los padres de familia: mandar a sus hijos a estudiar a Chile como fue el caso de Manuel Pardo, Francisco Lazo e Ignacio Escudero. Debido a estos problemas, es comprensible que el colegio San Carlos no contribuyera a la conformación y cohesión de una nueva generación intelectual y política que conformara una comunidad. Por ello no extraña que la poca actividad intelectual limeña estaba dominada por representantes de la generación anterior a la independencia (José Manuel Valdés, José Gregorio Paredes, José Joaquín Larriava, Hipólito Unanue), por extranjeros (José Joaquín de Mora) y aquellos que se educaron fuera del Perú (Mariano Eduardo de Rivero, Felipe Pardo y Aliaga, José María de Pando).

⁶ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 26/05/1835.

⁷ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 5/02/1833.

⁸ Del partido liberal tuvo que emigrar de España al retomar el gobierno el rey Fernando VII, tras su paso por Buenos Aires se instala en Chile donde participó activamente en política. El gobierno de Pinto le encargó la dirección del *Liceo de Chile* donde realiza un importante trabajo hasta 1830 cuando el gobierno, bajo la influencia de Diego Portales, le retira su apoyo económico. Sus ataques al gobierno provocan su arresto y expulsión de Chile en 1831. En Lima formó parte de la tertulia de Pando. Sobre el paso de Mora por el Perú ver: Luis Monguió. *Don José Joaquín de Mora y el Perú del ochocientos*. Madrid: Castalia, 1967.

El reglamento de 1836

Debido a los muchos problemas por los que atravesaba San Carlos el breve gobierno de Salaverry estableció un nuevo reglamento en 1835. Sin embargo, este reglamento no duró mucho y el 6 de diciembre de 1836 el gobierno de Santa Cruz aprobó un reglamento mucho más completo que el de 1826. Dividido en 11 capítulos se destinaba al colegio San Carlos a la enseñanza de las ciencias naturales y el estudio del derecho de manera amplia. Como autoridades había un rector encargado del gobierno del colegio que proponía al gobierno a los que serían vicerrectores, admitía a los alumnos becados y vigilaba a los miembros del colegio e imponía castigos moderados a los alumnos o, si eran incorregibles, los expulsaba. Los vicerrectores ayudaban en sus funciones al rector. Los catedráticos, a diferencia del reglamento de 1826, salvo la enseñanza no tenían otra función. El colegio, además, tendría un secretario, un bibliotecario y un capellán. Respecto a los alumnos, se reconocen solo dos tipos: internos y externos. En el caso de los internos la disciplina a seguir era exigente, no podían salir del colegio sin licencia y debían cumplir un horario estricto. Otro punto importante en este reglamento era el relativo a las becas. En total se reconocía que existían 27 becas: 12 pagadas por la beneficencia, 12 de indígenas y 2 de fundaciones particulares para los hijos de Pisco y 1 que obtiene el capillero. Se establecía que ningún estudiante podía ocupar una beca por más de 8 años o si se atrasará en dos cursos. Una vez vacada una beca el rector debía hacerlo público para que así se dirijan a él las solicitudes y presente la terna al gobierno, que finalmente destinaría la beca al alumno que consideré más apropiado. Finalmente, se proponían las siguientes cátedras: ideología y filosofía moral; literatura latina y española; matemáticas puras; matemáticas mixtas y física; geografía, cronología historia general y natural; agricultura; química y mineralogía; derecho natural y de gentes; derecho romano y patrio, y de procedimientos; economía política y diplomacia; y derecho canónico e historia eclesiástica.

Matías Pastor, quien había sido depuesto por Salaverry en 1835, reasumió el rectorado de San Carlos en 1836 y debió hacerse cargo de la implementación del nuevo reglamento; sin embargo, renunció por problemas de salud en abril de 1837. En su reemplazo fue elegido Agustín Guillermo Charún, el cual ejecutará importantes reformas hasta 1842. Cuando Charún asume el rectorado San Carlos tenía 70 alumnos de los cuales 50 eran alumnos internos y 20 alumnos externos; entre los internos, 25 eran pensionistas, 12 ocupaban becas del Estado y 8 becas de indígenas –lo que

significaba que quedaban 4 vacantes– y 5 en clase de supernumerarios. Esto significaba una mejora respecto a la situación de 1826 cuando solo 14 alumnos pagaban pensión y había 28 supernumerarios, pero aun así era difícil la situación económica del colegio. Desde el punto de vista académico la situación no era la mejor: de las 10 aulas, 2 no tenían maestro (derecho canónico y lógica), 1 tenía maestro interino (derecho natural y de gentes), y 3 eran encargados a maestros en artes (geografía, geometría y física). A esto se agregaba el hecho de que los alumnos divididos en 6 aulas no habían seguido el orden ascendente en ellas causando desorden debido a que muchos de ellos daban examen en otros. Estos problemas hacían difícil cumplir con el plan de estudios propuesto en el reglamento, más aún cuando hacía falta locales para las nuevas aulas y la biblioteca. Debido a ello, Charún propuso que el nuevo plan debía “dirigirse discrecionalmente según lo exijan las circunstancias” pero que era prioritario establecer la enseñanza de las “lenguas vivas”, en especial del francés, para así poder hacer posible el adelanto en el estudio de las “ciencias”⁹. Sobre este último punto, en septiembre de 1837 se aprobó la instalación del aula de idioma francés y dibujo a cargo de Alejandro Segehers y en junio de 1838 se establece la enseñanza de inglés a cargo de Pedro Carreño¹⁰. Al parecer bajo el rectorado de Charún la vida académica del San Carlos se hace más estable aunque no se llega a cumplir plenamente el plan de estudios del reglamento¹¹. Al respecto, en los estudios de derecho natural se continuo bajo la influencia de Heinecio y en el caso del derecho canónico se usan textos regalistas como los de Cavalario, Besardi, Devoti y Gravina¹². Al respecto, puede ser útil revisar el índice de libros de la biblioteca carolina en la visita que se realizó el 15 de diciembre de 1842, cuando Herrera había asumido recién el rectorado. En términos generales y cualitativamente era una biblioteca de fines del siglo XVIII: además de las obras de Aristóteles y Séneca, había una colección importante de autores latinos como Cicerón, Cayo Plinio, Salustio, Catulo y Tibulo, Juvenal, Marcial, Horacio, entre otros; obras

⁹ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 6/05/1837.

¹⁰ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 27/09/1837, 15/06/1838. Carreño ganaría un sueldo de 30 pesos mensuales.

¹¹ En febrero de 1840 el gobierno de Agustín Gamarra mandó restablecer en San Carlos el reglamento de 1835 con algunos cambios, pero su vigencia será corta. Los cambios eran que la pensión por alimentos que debían pagar los alumnos fuera de 120 pesos anuales, que para recibir colegiales debían presentar su partida de bautismo con el objeto de constatar que son hijos legítimos, que se establezca una cátedra de literatura latina, que al vacar una beca el rector lo haga público y que de las solicitudes escoja una terna para que el gobierno nombre al becado, en el caso de becas de capilleros esta designación le competía al rector; finalmente, se establecieron pruebas a los que pretendieran obtener cátedras o recibirse de maestros, ver: Juan Oviedo. Colección.... IX. pp. 195-196.

¹² Jorge Guillermo Leguía. “Bartolomé Herrera, maestro”. En Bartolomé Herrera. *Escritos y discursos*, pp. xiv-xv.

como las Roberto Belarmino, Van Espen, Croiset, Rassine, Lacroix, Bossuet, Rollin, Leibnitz, Fontanelle, Lavoisier, Buffon; sin faltar autores españoles como Juan de Sepúlveda, Pedro Bravo de Rivero, Solórzano y Pereyra, Jorge Juan, el Moralista Filalético y Garcilaso de la Vega; así como periódicos y revistas como El Mercurio de España, El Semanario de Salamanca, la Gaceta Literaria de Europa, El Semanario Erudito, El Mercurio Francés o los ensayos de la Sociedad Vascongada, entre otros¹³.

4.1.2. La reforma de Bartolomé Herrera, 1842-1851.

Cuando Bartolomé Herrera asume el rectorado de San Carlos el 28 de octubre de 1842, era ya un gran conocedor del ambiente académico y político limeño. Herrera había nacido en Lima el 24 de agosto de 1808; sus padres, los comerciantes Manuel José Herrera y Paula Vélez, vivían en la parroquia de Santa Ana, donde su tío Luis Vélez era sacerdote. Este familiar tendrá mucha influencia en la vida de Herrera porque al fallecer sus padres, en 1813, se hizo cargo de él y de sus cuatro hermanos; además, guió su vocación al sacerdocio. A los quince años ingresó al Convictorio de San Carlos como alumno interno; cuatro años después, se le encarga la cátedra de filosofía y enseñaba también matemáticas entre 1827 y 1831. Por entonces, era aún cursante de teología debido a que se preparaba para ser sacerdote. Siendo aún estudiante es nombrado capellán del regimiento de Dragones y del Hospital de la Caridad. En 1828, se gradúa de Doctor en Derecho y Teología y se ordena de subdiácono y al año siguiente de diácono. En 1829, estaba de maestro de sentencias en la universidad San Marcos. Entre 1831 y 1832 asume el cargo de vicerrector del Colegio de Minería de Huanuco y en 1832 es ordenado sacerdote¹⁴.

El regreso de Herrera a Lima en 1833, bajo el gobierno de José Luis Orbegoso, es auspicioso. En su calidad de vicerrector del Colegio San Carlos, cargo recientemente asumido, pronuncia en febrero de 1834 un discurso de felicitación al presidente, que por entonces había logrado contener el golpe de estado de Agustín Gamarra en enero de ese año. En julio de 1834 obtuvo en propiedad el curato de Cajacay (Cajatambo) y en ese lugar abrió una escuela de instrucción primaria. Al año siguiente, Herrera pronuncia el sermón de la misa de imposición del palio arzobispal a Jorge de Benavente; primer arzobispo de Lima después de la independencia. Ese mismo año, es nombrado por el

¹³ AGN. Prefecturas. Leg. 179. 10/12/1842.

¹⁴ Gonzalo y Rodrigo Herrera. "Biografía de don Bartolomé Herrera". En Bartolomé Herrera. *Escritos y discursos*. Tomo 1, pp. xxix-xxx; José Gregorio Paredes. *Calendario y guía de forasteros de Lima*. Lima: Imp. Masías, 1830. p. 47.

arzobispo secretario de la arquidiócesis de Lima y el gobierno le encarga la dirección de *El Peruano* y de la Biblioteca Nacional de Lima. Al parecer, tras la caída del régimen de Orbegoso regresa a Cajacay; pero al poco tiempo, por hallarse enfermo de verruga, se traslada a Lima. Herrera reaparece el 2 de agosto de 1837 formando parte de una comisión, nombrada por el arzobispo Jorge de Benavente, que tiene como función revisar los códigos que el gobierno de Andrés de Santa Cruz pensaba publicar. Códigos que como lo recordará en 1840, “pisaban la soberanía nacional, y, lo que es incomparablemente más alto, la de la iglesia y sus dogmas vitales”. Al poco tiempo, obtuvo en concurso la parroquia de San Pedro de Lurín donde José R. Echenique, sobrino del obispo Benavente, poseía un fundo: La Venturosa¹⁵.

Tras la derrota de Santa Cruz y la muerte de Gamarra, la presencia política de Herrera se hace más notoria y marca su ascenso en la política nacional sobre todo por su labor educativa. En 1842 es designado para pronunciar el sermón en las exequias de Gamarra y a fines de ese año, por solicitud del general Vidal, asume el rectorado del Colegio San Carlos con el firme propósito de formar una nueva elite política. Así, en el discurso de reapertura de este colegio, en enero de 1843, prometerá que “...antes de ocho años, una generación nueva saldrá de San Carlos a cegar la fuente de las lágrimas qué han inundado con frecuencia la República”¹⁶. Para tal efecto emprenderá una serie de reformas que contará con apoyo del gobierno.

Una de las primeras medidas que toma Herrera al asumir el rectorado de San Carlos fue arreglar el estado de sus rentas y proponer un nuevo reglamento. Sobre lo primero, Herrera informó al gobierno que “la fama de riqueza de este colegio es una vulgaridad que le causa harto daño”. Así, de los 35, 748 pesos señalados como renta solo disponía de 18,734 pesos cuando el gasto no debía bajar de 22,232 pesos. El problema para poder cobrar la renta faltante radicaba en la escasez de documentos para seguir demandas judiciales. En tal sentido, Herrera proponía que la dotación del colegio debía tomarse como parte de la renta pública para así tener los privilegios de su recaudación “por la vía de apremio y pago”¹⁷.

Respecto al reglamento, este fue presentado en agosto de 1843; aprobado al poco tiempo, estuvo vigente hasta 1855. Según el reglamento, el colegio estaba destinado a la

¹⁵ Gonzalo y Rodrigo Herrera. “Biografía de don Bartolomé Herrera”. pp. xxx-xxxi; Rubén Vargas Ugarte. *El convictorio de San Carlos y sus dos luminarias*. Lima: Milla Batres, 1970, p. 180.

¹⁶ Gonzalo y Rodrigo Herrera. “Biografía de don Bartolomé Herrera”. pp. xxxi-xxxii; Bartolomé Herrera. *Escritos y discursos*. p. 41.

¹⁷ AGN. Prefecturas. Leg. 180. 23/08/1843.

educación moral, civil y científica de los alumnos y, al igual que el reglamento de 1836, el rector era la máxima autoridad del colegio y era ayudado por el vicerrector. Los alumnos eran internos y externos. Los primeros eran aquellos que habían obtenido becas o pagaban pensión, otro tipo de alumno interno no era permitido; no habrían alumnos gratuitos es decir, los supernumerarios (aunque después Herrera permita su permanencia). Sobre las becas se mantenían los requisitos de legitimidad, sin embargo, se estableció normas más claras que buscaban un buen uso de la beca¹⁸. Este reglamento tenía, además, importantes novedades en el ámbito académico y, sobre todo, en el orden disciplinario que cubrían los objetivos de la pedagogía del didactismo. Sobre lo primero, se implementaron tres clases de ejercicios literarios debiendo los encargados de presidirlos “cuidar esmeradamente de que se guarde moderación en ellos, y urbanidad; y de impedir que se introduzca el falso gusto de las sutilezas y de embrollados racionios”. El primer tipo de estos ejercicios literarios se realizaban diariamente durante la comida donde un alumno explicaría un capítulo del curso que este llevando y un condiscípulo le tomaría un examen y le haría objeciones. El catedrático del curso presidiría el acto y haría de moderador y finalmente aclararía las dudas surgidas en el debate. El segundo acto literario se llevaría cada semana en el salón general, similar al primero se añadiría las objeciones de un alumno de un aula superior. Finalmente, el tercer acto literario, presidido por el rector o en su ausencia el vicerrector, lo realizaban mensualmente los estudiantes de jurisprudencia donde un alumno recitaría una disertación (cuyo tema era escogido por el rector con acuerdo de los catedráticos en el ejercicio del mes anterior). Como replicantes estarían un cursante de jurisprudencia y un

¹⁸ *Reglamento del Colegio San Carlos*. Lima, 1843. pp. 1, 3-7. Para ser alumno interno se debía cumplir con los siguientes requisitos: ser hijo legítimo de padres honrados, haber recibido una “decente educación”, tener buenas costumbres, saber leer, escribir y gramática castellana, no ser menor de 11 años ni mayor de 17 en el caso de que vaya a comenzar la educación. Estos requisitos debían probarse tanto con documentos como por testigos. Respecto a las becas estas eran en total 41: 12 para maestros, 12 para cursantes pagados por el gobierno, 12 de indígenas, 2 para hijos de Pisco, 2 para los hijos de Jauja y 1 por el capillero. Para acceder a una beca se debía tener además de los mismos requisitos para los alumnos internos ser hijos de padres pobres y tener “bastante capacidad” para el estudio de las ciencias y haber sido examinado en gramática latina. Sin embargo había algunas preferencias: ser hijos de los vencedores de Ayacucho o de los que defendieron la independencia, los alumnos de instrucción primaria y los externos que hayan destacado académicamente y los pensionistas “cuya fortuna haya venido en mal estado”. En el caso de los alumnos externos, los requisitos de ingreso eran los mismo de las becas y el de los internos salvo los relativos a la edad o ser “hijo legítimo de padres honrados”. Estos alumnos solo concurrían al colegio en horas de clase y no podían acceder a otros ambientes del colegio que no fueran la portería o la plazuela y no podían dar recados ni cartas a los internos si no era por intermedio del inspector. En 1845, respecto a la edad que debían tener los jóvenes que quisieran acceder a una beca, el gobierno estableció lo siguiente: para los que inician sus estudios debían tener entre 12 y 15 años; y de 15 años a más cuando van a completar sus estudios siempre y cuando completen su educación a los 24 años, fecha en que cesa en todos los casos la beca. Ver: AGN. Prefecturas. Leg. 180. 23/08/1845.

maestro o catedrático, terminado el acto se entregaría el discurso escrito a los replicantes para que estos presenten sus críticas en el ejercicio siguiente¹⁹.

Respecto a los cursos y los textos usados, para 1843 eran más o menos los siguientes: matemáticas puras con el texto de Lacroix y Listev, física y astronomía en base a los apuntes del profesor, en filosofía se remplaza a Heinecio por un curso que el mismo Herrera esta preparando en base al *Manual de filosofía* de los ecléticos franceses Amédée Florent Jacques, Jules Simon y Emile Edmond Saisset; en literatura latina se introduce, en lugar de Nebrija y Cerda, el texto de Andrés Bello, en derecho natural y de gentes se usa a Heinecio y Silvestre Pinheiro, en derecho civil, romano y patrio se usa la Instituta de Heinecio y en derecho canónico se estudia con un compendio de Cavalario. Posteriormente Heinecio será reemplazado por el *Curso de Derecho Natural o Filosofía del Derecho* del alemán Heinrich Ahrens (1808-1874) y en el derecho canónico se retirará la influencia de autores jansenistas. Otros cursos eran los de práctica forense, geografía e historia, literatura española y religión; sin embargo, estas tres últimas no se habían podido enseñar para 1843, implementándose después y ya para 1846 se dicta un curso de teneduría de libros. Como complemento a estos cursos se enseñaba francés con el texto de Chatreau e inglés con el de Urcullu, además de las lecciones música y dibujo²⁰. Estas reformas en el plan de estudios se irán implementando a lo largo de la década del 1840 y el mismo Herrera se hará cargo de los cursos de filosofía, derecho natural y de gentes y el de economía política, apoyado con un trabajo editorial del mismo colegio para proveer materiales de estudio a sus alumnos. Para tal efecto, tradujo y publicó dos ediciones del texto de derecho público del portugués Silvestre Pinheiro (1769-1846) *Compendio de Derecho público interno y externo. Traducido y anotado por Bartolomé Herrera para el uso del colegio San Carlos* (Lima: imprenta del colegio, 184? y 1848), también tradujo –pero no llegó a publicar– el *Curso de Derecho Natural* de Ahrens; posteriormente, un alumno suyo publicará las clases de derecho que Herrera dio en base a este autor: José María García. *Compendio de derecho natural redactado conforme a las doctrinas del colegio de San Carlos* (Lima: Imprenta de Fernando Velarde, 1853); también la imprenta del colegio publicó una serie de textos como la *Gramática inglesa reducida a veinte y dos lecciones. Por D. José Urcullu. Reimpreso para uso del colegio de San Carlos* (Lima, 1846).

¹⁹ Ídem, 14.

²⁰ AGN. Prefecturas. Leg. 180. 23/08/1843.

En el orden disciplinario, este reglamento –siguiendo en parte el modelo establecido en el colegio Guadalupe que veremos más adelante– dividió a los alumnos del colegio “según la diferencia de edades, de instrucción y de su estado moral” en 4 departamentos que contaba, cada uno, con un inspector y un celador por cada 20 alumnos²¹. Se habilitó también una habitación central para el vicerrector con el fin de que pueda vigilar “sin fatiga” a todos los alumnos. El primer departamento estaba destinado a los estudiantes de jurisprudencia que vivían en habitaciones particulares, las cuales no podían cerrarse cuando los alumnos estaban dentro de ellas. El segundo y tercer departamento era para los estudiantes de la primera y segunda sección de filosofía y matemáticas, respectivamente; finalmente, el cuarto departamento eran para los estudiantes menores de 16 años. En estas tres últimas secciones los alumnos habitaban en salas comunes. Esta división buscaba un mayor control de los alumnos, los cuales además debían cumplir con una serie de normas de conducta tanto dentro del colegio como fuera: en el colegio se debía guardar tranquilidad, no hacer alborotos ni llevar armas, no subir a los techos y ventanas, ni asomarse a las casas vecinas, no fumar, cuidar las palabras y no usar apodos, injurias, palabras deshonestas y modales torpes, se debía saludar a los superiores, no se debían leer libros sin permiso del rector, las salidas eran solo con permiso del rector y estaban prohibidas la asistencia a las honras y funciones particulares, en la calle los alumnos debían usar su uniforme (pantalón, frac, chaleco negro, sombrero apuntado y escudo), salvo en vacaciones de diciembre y pascua de resurrección; asimismo, debían “guardar decencia” y descubrirse y ceder la acera a “personas respetables por su posición social” y tratar con cortesía a cada individuo según su estado²².

Los castigos o penas era de 4 clases que a su vez se dividían, según la gravedad de la conducta, en tres tipos de penas: las de primera clase, que eran aplicadas por el inspector, consistían en la reprensión privada, en el aula o en el departamento y la genuflexión dentro del aula o departamento. Las de segunda clase consistían en la reprensión en actos del colegio en pleno, la genuflexión en el mismo acto y la

²¹ La labor del inspector y el celador, alumnos del colegio, eran muy importantes y fue reconocida por Herrera; así gracias a estos servicios el presbítero Luciano Hurtado le fue dado el grado de maestro en julio e 1845 pese a faltarle llevar el curso de matemáticas. Al respecto Herrera decía de su labor como inspector “[...] servicio de incesante vigilancia sobre la conducta de veinticinco a treinta alumnos, valioso en cualquier tiempo, lo es mucho más en las circunstancias en que él ha ejercido la inspección; porque entonces se entablaba por la primera vez este sistema, y la resistencia que la oponían los hábitos antiguos era incalculable”. Ver: AGN. Prefecturas. Leg. 180. 25/07/1845.

²² *Reglamento del Colegio San Carlos*. pp. 7-11; Jorge Guillermo Leguía. “Bartolomé Herrera, maestro”. En Bartolomé Herrera. *Escritos y discursos*. tomo 2, p. xxvi.

disminución del alimento. Los de tercera clase consistían en el encierro en el calabozo, primero en la hora de recreo, después el mismo con disminución de alimentos y finalmente el encierro día y noche. Finalmente, las penas de cuarta clase consistían en la reclusión en días de fiesta, la privación del trato y comunicación con los demás alumnos y, por último, la expulsión. Estas dos ultimas penas eran reservadas al rector, las anteriores y las de segunda y tercera clase correspondían al vicerrector²³. Para cumplir con estos castigos, según José Arnaldo Márquez, que estudio en San Carlos entre 1843 y 1846, Herrera “Hizo fabricar una hilera de calabozos de una vara cuadrada de base, y unas cinco o seis de elevación, sin ventilación ni luz. El alumno prisionero tenía que mantenerse en pie o sentado en el suelo por algunas horas, a veces todo el día, y en ocasiones todo el día y la noche”. Sin embargo, persistieron otros castigos corporales legalmente prohibidos pero que impartía el rector bajo el argumento de que ejercía “la autoridad paternal en toda su extensión”²⁴.

Distribución del tiempo

Días ordinarios		Días de fiesta	
5:30-6 am.	Levantarse y arreglo personal	6:30-7 am.	Levantarse
6-7:15 am.	Corredores de estudio	7-8 am.	Corredores de estudio: religión
7:15-8 am.	Aseo, preces y misa	8-8:30 am	Arreglo personal, vestir traje de calle.
8-9:30 am.	Almuerzo y estudio	8:30 am	Misa y salida a sus casas
9:30-10 am.	Paso de la explicación del catedrático		
10 am-1 pm.	Aulas		
1-2:30 pm.	Comida y descanso		
2:30-4 pm.	Estudio		
4-4:30 pm.	Paso		
4:30-5 pm.	Estudio		
5-6 pm.	Aula		
6-7 pm.	Rezo del rosario, preces y salón	6:30-7 pm	Regreso al colegio
7-8 pm.	Aula	7-8 pm	Repaso del estudio de religión.
8-10 pm	Cena y salón	8-10 pm	Cena y salón
10 pm.	Dormir	10 pm.	Dormir

En los años siguientes la implementación de estas medidas disciplinarias tuvo que enfrentar la resistencia de parte de algunos profesores y alumnos, pero fueron afrontados por Herrera de manera decidida. Al respecto, en octubre de 1844 ocurrió un incidente entre los alumnos becados Manuel Gamboa y M. Caverio y su profesor de

²³ *Reglamento del Colegio San Carlos*. p. 12.

²⁴ Ver de este autor: “El Dr. Bartolomé Herrera. (Extracto de las memorias inéditas de uno de sus discípulos)”, en Bartolomé Herrera. *Escritos y discursos*. Tomo 2, p. lx.

matemáticas Mariano Beraun. El problema de los alumnos radicaba en que debido a haber retrasado sus estudios por 5 meses no pudieron seguir el curso de astronomía, sin embargo, se les permitió seguir en el colegio y para nivelarlos el profesor Beraun les iba a dar clases privadas. Con todo, Gamboa y Cavero pretendieron dar examen de fluidos pero Beraun no se los permitió al considerar que no estaban preparados, esto originó que los alumnos agredieran a Beraun verbalmente y Gamboa intentara golpearlo con un bastón. En ese momento, Herrera se hizo presente e inmediatamente llamó a la fuerza pública y expulsó a los alumnos. Además, informó al ministro sobre los hechos pidiéndole respaldo y señalando que cualquier “contemplación” lo llevaría a renunciar²⁵. Herrera obtuvo apoyo del gobierno pero en el colegio se generó en un grupo de alumnos cierto “espíritu” de rebelión que llevó a que al poco tiempo el maestro del aula de Cálculo y 23 alumnos se retiran voluntariamente del colegio debido a las “hostilidades” que pesaban sobre ellos y, sobre todo, para evitar una “despedida desairada”²⁶. Este hecho no afectó a Herrera quien de nuevo recibió apoyo del gobierno y del público. Así, Herrera recuperó la autoridad en el colegio y expulsó a alumnos indistintamente de la influencia política y social de sus padres²⁷. Superados estos incidentes, la regularidad del funcionamiento del colegio así como los buenos resultados de los exámenes públicos, todos resaltados por la prensa, fueron una señal de su excelencia académica.

Herrera continuaba con su activismo político al mismo tiempo que su labor educativa. Durante el llamado Directorio fue consejero de Manuel Ignacio de Vivanco y, pese a su caída, continuó su labor en San Carlos. En 1846 el gobierno de Castilla le encarga el sermón del Te Deum de 28 de julio. Este famoso sermón, originó un debate en la prensa con Benito Laso que fue continuado por los colegiales de San Carlos. Fue nombrado el 24 de noviembre de 1846 canónigo de merced en la catedral de Lima y después vicerrector de San Marcos. En 1849 fue diputado por Lima y en las elecciones de 1850 se adhirió a la candidatura de Echenique quien al ganar las elecciones y establecerse como presidente lo nombra Ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Relaciones Exteriores. Este hecho ocasiona que Herrera deje el rectorado de San Carlos

²⁵ *El Comercio* 5/10/1844.

²⁶ *El Comercio* 17/10/1844. No contamos con la identidad del maestro y los alumnos aunque sabemos que el maestro recibió premio de derecho civil en el examen público de 1843; de los 23 alumnos, 15 de ellos recibieron premios en el referido examen. Ver: *El Comercio* 19/10/1844.

²⁷ Para otras anécdotas que revelan la autoridad que logró Herrera, ver: Leguía, “Bartolomé Herrera, maestro”. pp. xxx-xxxii.

en 1851; sin embargo, su influencia ideológica seguirá presente en toda la década de 1850²⁸.

4.1.3. San Carlos entre 1851 y 1857.

En 1851 Antonio Arenas es nombrado por el gobierno como el nuevo rector de San Carlos y hasta diciembre de 1853, salvo algunos incidentes sobre la asistencia de los carolinos al teatro, la vida académica se llevó con cierta normalidad. Sin embargo, esta tranquilidad en San Carlos va a cambiar cuando en 1854 asume el rectorado Evaristo Gómez Sánchez, un joven arequipeño discípulo de Herrera y diputado gobiernista por Camaná en el congreso de 1853. El primer problema que Gómez Sánchez enfrentará será con un grupo de alumnos disconformes con una serie de medidas tomadas por el rector: el retiro de los alumnos supernumerarios y querer colocar como inspectores a los alumnos recién trasladados del colegio Guadalupe; hecho que pospondría a otros alumnos carolinos. Esto según los alumnos rebelados “hiere de muerte el honor del convictorio” y “ha malogrado muchas capacidades brillantes”. Por esta razón, los alumnos habían acordado ir en “corporación” donde el presidente y plantearle sus quejas y pedir la destitución de Gómez Sánchez, entregándole una representación por escrito. Para tal medida, el 14 de mayo en la mañana se presentó en “capilla plena” a los alumnos que iban a conversar con el presidente en representación de los alumnos del colegio, sin embargo, el rector aduciendo algunos puntos del reglamento prohibió su salida. Esto motivó exasperación en los alumnos, produciéndose una especie de “motín” que llevó al rector a pedir la

²⁸ Como ministro, entre otras medidas, se encargó de la realización del concordato con la Santa Sede, motivo por el que tuvo que viajar a Roma. Este viaje es importante porque marca un viraje en el pensamiento de Herrera a posiciones ultramontanas. En su viaje a Roma había dado buena impresión a Pío IX. En 1852, en viaje por París visitó a Andrés de Santa Cruz y a Donoso Cortés y se relacionó con el clero francés, particularmente con Raphael M. Taurel que publicó sus discursos. Trató de entablar relaciones con España y entró en contacto con los jesuitas y participó de sus ejercicios espirituales. Al regresar al Perú el gobierno le nombra Director General de Instrucción y la Iglesia Chantre del Cabildo Eclesiástico de Lima. En 1853 es elegido Consejero de Estado. Ese mismo año instituyó las conferencias de San Vicente de Paul que había visto en París y que funcionaron mientras estuvo en Lima. Tras la Revolución de 1854 funda el periódico *El Católico* con el fin de defender a la iglesia de los planes políticos liberales, que por entonces dominaban la Convención Nacional (1855-1857) e iban a promulgar una nueva Constitución Política que, entre otros temas, cortaban los privilegios eclesiásticos. En 1856, tras una ardua campaña contra la política liberal, se retira a Jauja enfermo. Ahí redactó un curso de filosofía siguiendo la escolástica y abandonando el eclecticismo. Herrera fue elegido diputado por Jauja para el congreso de 1858. Se le nombró arzobispo de Arequipa en 1859. En 1860 fue elegido presidente del Congreso y presenta su proyecto de constitución. En 1861 regresa a Arequipa, tras su frustrada campaña pro-clerical en el congreso, y reforma los estudios del Seminario Conciliar de San Jerónimo. Termina de escribir un curso de Lógica, un tratado de Teodicea y un texto de Estética. Murió el 10 de agosto de 1864. Ver: Gonzalo y Rodrigo Herrera. “Biografía de don Bartolomé Herrera”. pp. xxxix-cxl.

presencia del Intendente de Policía que se hizo presente a las 10 de la mañana, calmándose los ánimos. El rector después se dirigió, con los maestros y los alumnos, a la casa de gobierno para informar sobre los sucesos al presidente Echenique quien apoyó a Gómez Sánchez y amonestó a los alumnos diciéndoles que debían guardar el orden y que era preciso aprender a obedecer para saber mandar haciendo alusión a la “Semana Magna” de 1844 cuando “algunos jóvenes hicieron en San Carlos una tentativa de desorden como ahora; y hoy, esos jóvenes están revolucionando la República”. Días más tarde se publicó un acta firmada por 70 alumnos que daban sus poderes a Guillermo Rojas, Gregorio Velaochaga, José María García, Luis B. Cisneros y Melchor J. Pastor con el objeto de pedir la remoción del Gómez Sánchez. A pesar de ello, con la ayuda de Herrera, el rector logra salir airoso y separa del colegio a algunos alumnos y profesores (Fernando Palacios, Manuel María Rivas, Manuel Galup, Pedro J. Calderón y Daniel Ruzo); así como obligar a los padres de familia que firmen un acta donde se aseguren que sus hijos obedezcan la autoridad del rector²⁹.

El segundo problema que debió enfrentar Gómez Sánchez, ya sin la ayuda de Herrera y del gobierno echenequista, fueron las medidas reformistas del nuevo gobierno de Castilla y su ministro de instrucción Manuel Toribio Ureta, quien planteará la reforma de San Carlos. En tal sentido, el colegio es cerrado tras los exámenes públicos para que una Junta de inspección presidida por José Gálvez y conformada por Sebastián Lorente e I. Novoa emitiera un informe sobre su estado académico y rentístico. En este contexto se reanudan quejas contra Gómez Sánchez pidiendo su destitución. Lo cierto es que su presencia y la de un grupo de profesores no estaban dentro de los planes que la comisión Gálvez tenía para San Carlos por lo cual fueron destituidos³⁰. Así, el 20 de marzo, San Carlos es reabierto bajo el rectorado de Gálvez y con una nueva plana de ilustres profesores, muchos de los cuales eran parte de una nueva generación intelectual formada en el mismo San Carlos y en el Guadalupe: Mateo Paz Soldán, Evaristo Pérez (matemáticas transcendentales), Miguel Wenceslao Garaicochea, Luis Monsante (matemáticas elementales), Manuel Álvarez (física), José Evoli (química y mineralogía), Antonio Raimondi (botánica y zoología), Pedro José Saavedra (filosofía), Carlos Lissón, Manuel Salazar (historia universal), José Silva Santisteban (derecho

²⁹ *El Comercio*. N° 4435. 15/05/1854, p. 2; N° 4436. 16/05/1854, p. 3; N° 4437. 17/05/1854, pp. 3-4; N° 4439. 19/05/1854, p. 3.

³⁰ Los profesores eran José Joaquín Suero, Pedro A. del Solar, Anselmo Barreto, Luciano B. Cisneros, Melchor García, Manuel A. Barinaga y Manuel Abeo. Ellos protestaron por esta medida aduciendo derechos adquiridos, sin embargo, sus reclamos no fueron atendidos por el gobierno.

natural y legislación), José Gálvez (derecho constitucional, de gentes y penal), Eugenio Carrillo Sosa (derecho administrativo y estadística), José Celedonio Urrea, Manuel Irigoyen (derecho civil), José Casimiro Valle Tejada (derecho canónico), José Antonio Barrenechea (oratoria y práctica forense), Felipe Masías (economía política), Sebastián Lorente (literatura) y Mariano L. García (religión)³¹.

Posteriormente, por decreto del 7 de marzo de 1856, es nombrado nuevamente rector Antonio Arenas el cual tendría como vicerrector a José Antonio Barrenechea. Arenas tenía el encargo de arreglar los planes de estudio para que se estableciera los estudios facultativos como había quedado señalado en el reglamento de instrucción de 1855. El mayor problema que tuvo que afrontar Arenas fue el “motín” de un grupo de 26 cursantes de jurisprudencia y filosofía, algunos de ellos trasladados del Guadalupe, que básicamente criticaban las doctrinas que se enseñaban en los cursos de derecho, los cuales eran calificados de “anti-republicanos” y “monárquicos”, haciendo alusión que las doctrinas de Herrera no se habían abandonado. Así, el texto de derecho penal usado aceptaba la pena de muerte, en derecho público se usaba la traducción hecha por Herrera del compendio de Pinheiro, y en derecho canónico al chileno Justo Donoso Vivanco³². Arenas respondió que las acusaciones no tenían sentido porque los cursos no se habían dictado –aunque los alumnos hacían referencia a los exámenes parciales– y que en todo caso en el colegio se promovía la discusión en clase y en las actuaciones literarias para “desvanecer cualquier error de los alumnos o de los mismos maestros”. En suma, Arenas no tomó en cuenta las acusaciones y consideraba que el acta publicada atacaba su autoridad, culpando de ello a algunos ex alumnos del Guadalupe que no “dispuestos [a] sufrir el saludable yugo de la subordinación, han estado buscando pretextos para trastornar el orden”. El mayor problema fue que Enrique Arias, el autor intelectual del “motín”, y otros 14 jóvenes se presentaron a la habitación del rector a reclamarle y protestar. Arenas los expulsó, medida que fue aprobada por el gobierno, aunque de este grupo de alumnos se acogerá en octubre a 7 de ellos (Pablo Seminario, Francisco Chinar, Guillermo Lostanau, Domingo Celles, Félix Jiménez, Enrique Benítez y Pedro Salcedo)³³. Al parecer las acusaciones de los alumnos no tuvieron

³¹ *El Peruano*. N° 6. 3/04/1855. p. 21.

³² Su obra *Instituciones de Derecho Canónico Americano* tuvo dos ediciones en Chile: Valparaíso en 1848 - 1849, y Santiago en 1861; tres en París: en 1854, 1868 y 1885; y una en Friburgo en 1909.

³³ *El Comercio*. N° 4987. 7/08/1856, p. 3; N° 5111. 13/08/1856, p. 2; N° 5112. 14/08/1856, p. 2; N° 5114. 16/08/1856. p. 3-4. AGN. Prefecturas. Leg. 180. 28/10/1856. Uno de los que fue separado fue Raymundo Morales que ocupaba una beca de Pisco.

fundamento porque cuando se presentaron los exámenes públicos a fin de año no se presentó ninguna queja sobre las doctrinas expuestas.

Arenas a fin de año preparará una serie de reformas expresadas en un nuevo reglamento, el cual al ser aprobado el 20 de febrero de 1857 inicia un proceso de transición hacia el establecimiento de San Carlos como facultades de filosofía y letras, matemáticas y ciencias naturales, y jurisprudencia de la universidad San Marcos³⁴.

4.2. EL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, 1841-1855.

El colegio Guadalupe se crea gracias a la iniciativa del comerciante peruano Domingo Elías y su socio el comerciante español Nicolás Rodrigo, que buscaban crear un establecimiento de enseñanza moderno donde educar a sus hijos sin necesidad de enviarlos al extranjero. Elías era un importante comerciante y hacendado iqueño, que en la década de 1840 participó en el negocio de traer inmigrantes chinos para el trabajo de las haciendas de la costa (sobre todo en Lima y La Libertad, donde Elías y su socio Juan Rodríguez ejercían monopolio), así como del carguío del guano. Fue prefecto de Ica y Lima durante el gobierno de Vivanco, al que apoyó hasta junio de 1844, cuando se sublevó contra él, originando lo que se conoce como la “Semana Magna” que enfrentó a Elías contra el entonces coronel vivanquista Echenique. Participó en las elecciones presidenciales de 1845, pero sólo consiguió ser electo diputado por Ica, siendo después nombrado Consejero de Estado. En 1850 participa de nuevo en las elecciones presidenciales con el Club Progresista, pero de nuevo pierde. En 1854 inicia, junto con Castilla, una revolución que derroca al presidente Echenique y bajo el gobierno de Castilla es nombrado ministro de hacienda, declinando después su participación política³⁵.

Para el proyecto educativo de Elías y Rodrigo, el gobierno de Gamarra les brindó apoyo cediéndoles el extenso local del Estanco de Tabacos ubicado en la calle Chacarilla. Terminada las refacciones del local que costaron 7,000 pesos y planificada la organización escolar, el colegio Nuestra Señora de Guadalupe se instaló el 7 de febrero de 1841 con la asistencia de 40 alumnos. El rector nombrado era el presbítero

³⁴ El nuevo reglamento esta en Juan Oviedo. *Colección ...* T. IX, pp. 346-358.

³⁵ Juan Luis Orrego Penagos. “Domingo Elías y el Club Progresista: los civiles y el poder hacia 1850”. En: *Histórica*, XIV, 2, (Lima 1990): 319-332.

Ignacio Agato Castro y el vicerrector el marino Ramón Azcárate (1809-1887), quien al poco tiempo asume el rectorado de manera interina, cargo que ejerce hasta 1844³⁶.

El colegio Guadalupe hasta 1847 impartirá la instrucción preparatoria –lo que hoy sería secundaria– y siguió los lineamientos del reglamento interno presentado en diciembre de 1840 por Elías y Rodrigo. Este reglamento estaba dividido en tres secciones: de los alumnos, orden de la enseñanza y de los jefes del colegio. Empecemos por las autoridades, en primer lugar estaban los directores fundadores que eran la máxima autoridad y tenían a su cargo la inspección y administración general del colegio. En tal sentido, ellos nombraban a los rectores y vicerrectores y elegían a la Junta de Estudios, además, podían alterar y reformar el reglamento; de otra parte, recababan las pensiones y lo suministraban al rector para los gastos del colegio y también determinaban los sueldos. En segundo lugar, estaban el rector y el vicerrector. Al rector le estaba encargado la administración del colegio: el orden económico, la disciplina de los alumnos, la observancia del reglamento, la distribución del horario de clases y mensualmente debía entregar a los directores un informe económico y académico. El vicerrector ayudaba al rector en sus tareas y cumplía sus mismas funciones en caso de faltar. En tercer lugar estaban los profesores, que debían cumplir con sus horarios de clases, presentar a su clase a los exámenes, debían proponer a la Junta de Estudios los autores a utilizar en su curso, así como informar mensualmente al rector sobre el desempeño de sus alumnos y dar parte en caso de indisciplina. Finalmente, la Junta de Estudios era nombrada por los directores y estaba conformada por 7 individuos notables “por sus luces y celo en favor de la educación pública”, su función era la de prestar asesoría en lo relativo a la enseñanza, determinar los autores a utilizar, presidir los exámenes y resolver los problemas que pudieran surgir³⁷.

³⁶ “Reseña histórica del colegio Nuestra Señora de Guadalupe, desde su fundación hasta la fecha”. En: *Anales del colegio Nuestra Señora de Guadalupe*. Tomo I. Lima: 1902. pp.164, 167. Azcárate fue Capitán de Navío, nació en Lima y estudio en el Colegio de Nobles de Vergara. En 1829 ingresó a la marina y se le destina a la plana docente de la Escuela Central de Marina y Comandancia de Pilotos como Segundo Maestro hasta 1834. ese año fue parte de la expedición del teniente inglés Guillermo Smith para explorar los ríos Pachitea y Ucayali hasta 1835. Apoyó al gobierno de Salaverry y después a la Confederación peruano boliviana. Fue deportado a Chile en 1838. A su regreso al Perú reingresa a la marina pero permaneció 4 años desembarcado en ese momento se le ofrece el rectorado del colegio Guadalupe. Después de su paso por este colegio continuó su carrera militar: fue subprefecto en Jauja (1850-1854), formó parte del Ministerio de Guerra y fue director del Instituto Militar. Tras la revolución de 1854 es destituido pero luego es amnistiado en 1856, continuando su carrera militar. Ver: Alberto Enrique Pastor. *El Capitán de navío Ramón Azcárate (1809-1887)*. Lima: CEHG, 1963.

³⁷ *Reglamento interno del colegio de Nuestra Señora de Guadalupe*. Lima: Imprenta de J. M. Masías, 1840. pp. 14-16.

En lo relativo a los alumnos internos, se recibían a niños entre 8 y 12 años, bautizados, vacunados y examinados en lectura, escritura y doctrina cristiana. El precio de la pensión era de 240 pesos anuales pagados por mesadas adelantadas. Fuera de este gasto no existía otro³⁸. Por otra parte, los alumnos estaban bajo el control del rector en lo que respecta a su conducta. Estaba prohibido los juegos de apuestas y solo se podía recibir visitas con permiso del rector o vicerrector en horas de recreo y en una sala especial. Por lo demás estaba prohibido enviar o recibir cartas sin previa revisión del rector, tampoco debían guardar dinero y solo estaba permitido tener 2 reales por semana. Los alumnos estaban distribuidos en salas según su edad y tenían un jefe por cada grupo de 20; este era elegido por el rector entre los alumnos de mejor conducta y aprovechamiento el cual cuidaría del orden e impondría la disciplina bajo su responsabilidad. Además, bajo las órdenes del jefe, cada sala tendría dos camareros elegidos de entre los alumnos cada semana, ellos se encargarían de la limpieza de la sala, de cuidar las llaves de las cómodas de los alumnos y de servir en el comedor. Las salidas eran los domingos de 10:30 am. a 7 pm. y las vacaciones eran del 21 de diciembre al 6 de enero; los domingos y días de fiesta habían paseos por la tarde en compañía del rector o vicerrector, los alumnos estarían perfectamente uniformados y deberían comportarse con “decencia y moderación”. Respecto a sus obligaciones religiosas, los alumnos debían confesarse y comulgar dos veces al año: en Pascua de Resurrección y el 15 de agosto, día de la santísima virgen³⁹. No estaban contemplados en este reglamento los alumnos externos.

En el caso de las penas o castigos, estos se dividían en tres clases. Los de primera clase eran el arresto en sala, la privación del almuerzo o merienda por una semana y la privación de la salida del primer domingo del mes. Estos castigos los impartía el jefe de sala previa coordinación con el rector o vicerrector. Los castigos de segunda clase, eran aplicados a los alumnos que infringían el reglamento y “la desapplicación y cualquier ultraje a la decencia”. Estos eran los mismos que los de primera clase sólo que aplicados con mayor tiempo, penas mayores eran la detención en el cuarto de arresto de 1 a 30 días, el arresto sin cama, la privación de tres salidas

³⁸ Ídem, 3-5. El día de su admisión los alumnos debían llevar: 6 pañuelos de color, 2 camisas blancas y 6 de color, 4 calzoncillos, 6 pares de medias, 4 sábanas, 2 fundas de almohada, 4 toallas, 4 servilletas, 1 manta o frazada, 1 cobertor o colcha, 1 colchón, 1 almohada, 1 catre de fierro, 1 cómoda, 1 percha, 1 silla, 1 espejo, cepillos de ropa, dientes, cabella y uña, peines, tijeras y cortaplumas, 1 cubierto de plata, vestido de paño azul, 2 blusas de verano y 1 de invierno, 4 pantalones de dril crudo, 1 sombrero negro, 1 gorra y 2 pares de zapatos abotinados.

³⁹ Ídem, 5-8.

mensuales, la privación de una parte de la comida por una semana. Por último, los castigos de tercera clase eran aplicados a los alumnos que reincidan en sus faltas, falten el respeto a la religión y realicen actos de insubordinación. Estos eran el régimen a pan y agua, la detención en el cuarto de arresto por más de un mes y, finalmente, la expulsión. Los castigos de segunda y tercera clase eran impartidos por rector y vicerrector y la expulsión debía tener el consentimiento de los directores⁴⁰. Habría que agregar que los castigos corporales continuaron aplicándose, pero solo por el rector.

Distribución del tiempo

Días ordinarios		Días de fiesta	
6 am.	Levantarse, aseo, vestido, oración y estudio	6-8 am.	Levantarse y estudio.
7:30 am.	Misa		
8 am.	Almuerzo y descanso	8-9 am.	Misa y almuerzo
9-10 am.	Estudio	9-11 am	Clases accesorias
10 am-1 pm.	Clases	11 am-1 pm	Recreo fuera de la sala
1-3 pm.	Comida y recreo	1-4 pm.	Almuerzo y recreo en salas.
3-4 pm.	Estudio*		
4-6 pm.	Clase*	4-6:30 pm.	Paseo con el rector o vicerrector.
6-7 pm.	Merienda y recreo		
7-8 pm.	Estudio	7-8 pm	Estudio
8-9 pm.	Rosario y descanso	8-9 pm.	Rosario y descanso
9-10 pm.	Cena y recreo	9-10 pm.	Cena y recreo
10 pm.	Oración y dormir.	10 pm.	Oración y dormir.

* En días de media fiesta se paseaba fuera del colegio.

Respecto al ámbito académico los estudios se realizaban en 7 años y estos eran preparatorios para los estudios superiores⁴¹. Los exámenes eran a fin de curso, los aprobados daban examen público general y los reprobados repetían el curso. En cada clase y en los exámenes públicos habría un premio y un accésit para los alumnos más sobresalientes así como a los de buena conducta. Por otra parte, los alumnos que no

⁴⁰ Ídem, 8-9. Los arrestados solo salían a las horas de misas, rosario y a sus respectivas clases, permitiéndoles llevar sus libros para que estudien en el arresto. Los profesores también castigaban a los alumnos previo parte al rector.

⁴¹ Ídem, 10-11: El plan de estudios era el siguiente: 1 año, gramática castellana y geografía general; 2 año, primer año de latinidad, geografía particular y cronología; 3 año, segundo año de latinidad, primero de matemáticas e historia; 4 año, tercer año de latinidad, segundo de matemáticas e historia; 5 año, tercer año de matemáticas y francés; 6 año, lógica, moral civil y francés; y 7 año, principios de literatura general e inglés. Las clases de religión se daban los días de fiestas y se circunscribían a la explicación de la doctrina cristiana y a la historia sagrada. Las clases accesorias de música y dibujo se realizaban fuera de las horas de los estudios principales y en los días de fiesta. El curso completo de matemáticas de tres años comprende aritmética, álgebra, geometría, aplicación del álgebra a la geometría, trigonometría mecánica, hidráulica y geografía astronómica.

aprobaran tres cursos o años o fueran desaprobados dos años seguidos son dados de baja del colegio⁴².

Bajo el rectorado de Azcárate, el reglamento es puesto en práctica con éxito. En 1841 no se presentaron exámenes públicos debido a que este año se dedicó a nivelar a un considerable número de alumnos venidos, la mayor parte, de provincias como Santa, Trujillo, Lambayeque, Ica, Pisco, Chincha, Tarma, Cerro de Pasco, Moquegua; así como algunos extranjeros de Río de Janeiro y Monterrey. El primer examen público se realizó el 18 de diciembre de 1842 y para entonces el colegio tenía 150 alumnos entre internos y externos. Las materias a examinar fueron las siguientes: aritmética y álgebra, gramática castellana, geografía descriptiva, francés, religión, escritura, dibujo, música y primeras letras⁴³.

En los años 1843 y 1844, Azcárate estableció nuevos cursos (latín, inglés, filosofía e historia) y contrató nuevos profesores. Debido a que Azcárate debía dejar su cargo por un nombramiento del gobierno, los directores trajeron de España a Sebastián Lorente, médico y catedrático de filosofía en el Colegio Real de San Isidro de Madrid. Llegó a Lima en 1843 y se hizo cargo de los cursos de filosofía e historia. Al año siguiente asume el rectorado, cargo que ocupa con gran dedicación hasta 1849, contando en 1846 con la ayuda de Pedro Gálvez como vicerrector. Lorente amplía las materias de estudio en filosofía, historia, literatura, historia natural y economía, impartíéndolas el mismo. Al mismo tiempo, enseña geografía y literatura en San Carlos y ciencias naturales, fisiología, higiene y medicina legal en el colegio Independencia; hecho que le gana un gran número de adeptos⁴⁴. Del colegio San Carlos, Lorente invitará a Pedro Gálvez y Carlos Lissón para hacerse cargo de algunos cursos. Además de ampliar las materias de enseñanza, Lorente se preocupó de publicar manuales y compendios escolares; así, publico en la década de 1840 un compendio de historia romana, de gramática castellana y una traducción del texto *Filosofía moral o los diferentes sistemas sobre las ciencias de la vida* del francés Francisco Javier José Droz. Esta labor tendrá un mayor impulso en las décadas siguientes cuando publique compendios de filosofía, higiene, geografía, historia universal y sobre todo los relativos

⁴² Ídem, 11-12.

⁴³ “Reseña histórica”. p. 170. La relación de los alumnos examinados y el programa del examen, están en las páginas 182-201. Sobre el lugar de procedencia de algunos alumnos ver: *El Comercio*, 21/08/1841.

⁴⁴ “Reseña histórica” pp. 204-205.

a la historia del Perú⁴⁵. También introdujo un nuevo método de enseñanza basado en lecciones orales que consistían en que los alumnos al cabo de la exposición del profesor debían redactar la lección, ayudados de un índice. Con este método, al realizar esta composición no solo se ejercitaba la redacción sino también la capacidad de comprensión del alumno, dejando así de lado el método memorístico⁴⁶. Por otra parte, debido a los excelentes resultados académicos del colegio Guadalupe, el Estado le brindó su apoyo económico al concederles en julio de 1846 20 becas pagadas con fondos de la beneficencia; además, como desde 1847 Pedro Gálvez enseñaba derecho natural y público, la universidad San Marcos consideró sus exámenes válidos para obtener el grado de bachiller⁴⁷. Todos estos logros eran fruto de la incesante labor de Lorente (se dice que dictada 8 clases diarias), lo cual ocasionó que cayera enfermo; así, en 1849 tuvo que dejar el rectorado del Guadalupe debido a que tuvo que irse a descansar y a curarse fuera de Lima⁴⁸.

Pedro Gálvez asumió el rectorado en junio de 1849 y lo desempeñó hasta febrero de 1852. Como vicerrector tuvo a su hermano José Gálvez entre 1850 y 1851 y a Juan Portal y Manuel Marcos Salazar en 1852⁴⁹. Pedro Gálvez, había nacido en Cajamarca en 1822 estudiando en el colegio San Ramón, después vino a Lima en 1844 a estudiar derecho en San Carlos donde fue un excelente alumno, siendo uno de los preferidos de Herrera. Sin embargo, las ideas políticas y jurídicas de Gálvez fueron muy diferentes a la de su maestro y eso será evidente no solo en la tribuna política sino también en el aula guadalupana. Así, su labor educativa estuvo muy asociada con su activismo político, en la medida que el formaba parte del grupo político de Elías: fue

⁴⁵ Para una lista más o menos completa de sus textos publicados en Lima ver: Alberto Rubio Fatacciolí. *Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*. Lima: Editorial Allamanda, 1990. pp. 249-251.

⁴⁶ *El Progreso* N° 18, 1/12/1849. p. 2. El redactor del artículo decía lo siguiente del método “Robustecida en los alumnos con su auxilio la facultad de atender, que es, como han demostrado un ideólogo, el origen de nuestros conocimientos, y forzado el que estudia a dar la forma conveniente a las ideas; desde que ha podido redactar una lección, no solo se ha apoderado de la doctrina que contiene, sino que al ordenarla, entra en una tarea literaria que le da un lenguaje propio, la habilita para expresarse fácilmente y para asimilarse cuanto hay de útil en el vasto dominio de los conocimientos humanos”. Este método Lorente también lo introducirá en la facultad de Letras de la universidad San Marcos durante su decanato.

⁴⁷ “Reseña histórica”. pp. 217-218, 219-220. La validez de los exámenes para obtener grado de bachiller se reglamenta por decreto en abril de 1851.

⁴⁸ Lorente se trasladó a Huancayo donde funda un colegio, el cual después es nacionalizado. Su labor educativa en los años siguientes será muy importante: fue inspector de instrucción pública en 1855, al poco tiempo ejerció labores diplomáticas que le permitieron publicar diversos compendios de estudio y en especial de historia del Perú, en 1868 es elegido decano de la facultad de letras de la universidad de San Marcos, cargo en el que se mantiene hasta su muerte en 1884. Para una completa biografía de Lorente ver: Alberto Rubio Fatacciolí. *Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*.

⁴⁹ “Apuntes para una galería de rectores y vice-rectores del colegio Guadalupe”. En: *Guadalupanidad. Revista del centro de estudios históricos guadalupanos*. N° 1 (Lima 1955): 20-23. En 1852 habían dos vicerrectores debido a que el reglamento de instrucción pública de 1850 lo permitía.

diputado entre 1847 y 1853, secretario del Club Progresista, que tenía como candidato presidencial a Elías, y redactor principal del periódico de este club: *El Progreso*⁵⁰. En el Guadalupe, Pedro Gálvez enseña derecho natural bajo el texto de Ahrens, en 1849 imparte el curso de derecho penal, en 1850 y 1851 derecho canónico, derecho civil, para lo cual cuenta con la ayuda de dos nuevos profesores: Luis Mesones y Eugenio Carrillo Sosa. Por otra parte, el gobierno continuo apoyando económicamente al colegio: en abril de 1851 el gobierno cedió 4 becas para jóvenes de la provincia de Chancay, a las que se agregan 2 más en diciembre de ese año. Los fondos de estas becas provenían del producto del impuesto del huano de esa provincia⁵¹.

José Gálvez asume el rectorado del Guadalupe en abril de 1852 y lo ejercerá hasta enero de 1854 teniendo como vicerrectores a Juan Portal, Manuel Marcos Salazar y a Carlos Lissón. José Gálvez, cajamarquino nacido en 1819, estudio derecho en San Carlos y participó en la Semana Magna al lado de Elías y también campaña electoral de 1850, bajo su rectorado en el Guadalupe continuó con perfeccionar la enseñanza del derecho que su hermano ya había hecho, se hizo cargo del curso de derecho penal, al cual llamó correccional negando así las doctrinas que proponían la pena de muerte; además, elaboró un nuevo plan de estudios donde incluía, entre otras novedades, un curso de historia del Perú. Dejó el rectorado para unirse con Elías y su hermano Pedro en la revolución de 1854, posteriormente será elegido diputado por la Convención Nacional⁵².

Juan Portal, alumno fundador del Guadalupe⁵³, sucede a Gálvez en el rectorado y tendrá que enfrentar momentos difíciles debido a las represalias del gobierno de Echenique contra Elías, dueño del colegio, y los hermanos Gálvez, los principales dirigentes de la revolución de 1854. En tal sentido, bajo la excusa de que el colegio Guadalupe estaba en “desarreglo” y “decadencia” por el decreto del 20 de abril de 1854 se le retiró las 20 becas que el gobierno le había concedido en 1846, así como las 6 a favor de los jóvenes de Chancay, pasando estas al colegio San Carlos. El rector Portal

⁵⁰ Llegó a ser ministro de gobierno y relaciones exteriores, de Hacienda en los gobiernos de Castilla y Balta, fue diputado en varias oportunidades y decano de la facultad de derecho en San Marcos en 1866. Sin embargo, dedicó gran parte de su vida a la carrera diplomática.

⁵¹ :“Reseña histórica”, p. 218.

⁵² De gran actuación política, en 1860 organiza un golpe de estado contra Castilla, al fracasar parte a Francia. Regresó al Perú en 1862 cuando San Román es elegido presidente. Además de su labor política, ejerce su carrera de abogado. En el conflicto con España, es secretario de guerra y muere heroicamente en el combate del 2 de mayo de 1866.

⁵³ Además de ejercer el rectorado en el Guadalupe fue elegido senador por Loreto en varias oportunidades. Murió en 1912.

pese a sus reclamos cursados en varios oficios, donde dejaba constancia de que las acusaciones de atraso no tenían fundamento y que no debía mezclarse la labor del colegio con la de su fundador y ex rectores envueltos en la lucha política, no fue escuchado por el gobierno⁵⁴. Sin embargo, ello no fue lo peor porque al poco tiempo el Intendente de Policía se presentó en el colegio e informó al rector que por orden del gobierno debían desocupar el local. Esto llevó a que a mediados de julio el rector Portal fusionará al colegio Guadalupe con el Liceo Peruano a cargo de José Silva Santisteban⁵⁵, situado en la plazuela de San Marcelo N° 75. Las labores continuaron y se suscitó en octubre un debate sobre los fundamentos del curso de derecho natural de Silva Santisteban entre algunos alumnos y profesores carolinos y el autor. Entre fines de octubre e inicios de noviembre la agitación política y el temor a las conspiraciones llevó al gobierno a realizar arrestos a personajes sospechosos de su afinidad a la revolución de Castilla y Elías. Para evitar arrestos arbitrarios algunos profesores tuvieron que abandonar el colegio: Silva Santisteban, Guillermo Pineda, J. Gastañeta y el mismo rector Portal que dejó su cargo a Carlos Lissón quien a los pocos días también dejó el colegio quedándose a cargo del rectorado el entonces vicerrector Manuel Marcos Salazar⁵⁶. Entre octubre de 1854 y enero de 1855 Salazar preparó a los alumnos para los exámenes públicos y una vez finalizados, el 31 de enero de 1855, entregó el colegio a José Gálvez, presidente de la Junta Inspectora de Instrucción, entrando en vacaciones. El 7 abril de ese año por el reglamento general de instrucción pública el colegio Guadalupe fue declarado como colegio nacional destinado a la instrucción media. El 15 de enero de 1856 fue aprobado su nuevo reglamento marcando un hito en el desarrollo de la educación media⁵⁷.

⁵⁴ La documentación cursada entre el rector y el gobierno se puede ver en :“Reseña histórica”, pp. 230-237, 243-247.

⁵⁵ *El Comercio* N° 4484. 15/07/1854. p. 3. Silva Santisteban se había retirado del Guadalupe en 1850 y dirigió con éxito un colegio en Piura. En 1853, debido a que tenía que asumir un cargo público en Lima, decide abrir un colegio y para ello se asocia en mayo de ese año con Manuel Zapata director de uno de los colegios privados limeños más importantes y que recientemente había roto su sociedad con Fernando Velarde. El nombre del nuevo establecimiento sería el de Liceo Peruano. Bajo la dirección de Silva Santisteban, este establecimiento también impartiría la instrucción superior en derecho, economía y estadística, a cargo del mismo Silva Santisteban que acababa de publicar su compendio de Derecho Civil y ya tenía planeado publicar su curso de derecho natural. En la primera semana de enero de 1854 se realizó con éxito el primer examen público. Al poco tiempo Zapata viaja a Argentina para resolver asuntos familiares, dejando a Silva Santisteban el colegio. Ver: *El Comercio* N°. 4130. 3/05/1853, p. 3; 4328. 2/01/1854.

⁵⁶ “Reseña histórica”, p. 253-254; “Apuntes para una galería...” pp. 21, 23. Salazar será después decano de la facultad de letras de San Marcos.

⁵⁷ El reglamento se encuentra en Juan Oviedo. *Colección ...* T. IX, pp. 260-278.

4.3. LAS INNOVACIONES CURRICULARES Y SU INFLUENCIA POLÍTICA.

Tras presentar el desarrollo institucional y las innovaciones educativas de los colegios San Carlos y Guadalupe entre 1840 y 1855, el panorama no quedaría claro sin analizar con mayor detenimiento las nuevas ideas políticas que se transmitieron a través de los cursos de instrucción superior. Al respecto, las reformas curriculares llevadas en ambos colegios no eran neutras políticamente; así, en lo económico se difundió el librecambio, en los cursos de historia la noción de civilización y en el derecho natural las ideas de Ahrens. De estos temas el que originará mayor polémica por sus implicancias inmediatas en la política fue el referido a las bases del derecho natural. Esto será evidente en el debate llevado a cabo en octubre de 1854 entre José Silva Santisteban y algunos alumnos carolinos sobre algunos puntos del curso de derecho natural del primero. Este debate ponía en evidencia las diferentes interpretaciones que del derecho natural se había impartido en ambos colegios desde fines de la década del 1840, lo cual también tuvo una influencia inmediata en las concepciones políticas liberales de la elite civil. Veamos de manera general las principales ideas enseñadas en estos cursos y sus diferencias entre ambos colegios.

4.3.1. El librecambio y la historia

Empecemos por los cursos de economía política. Si bien este curso ya había sido establecido desde los inicios de la república, tuvo un funcionamiento irregular; además, el contexto político durante las primeras décadas republicanas no veía con buenos ojos las doctrinas librecambistas. No será hasta la década de 1840 cuando haya cierto consenso en las élites respecto a los beneficios de las políticas de libre mercado⁵⁸. En el ámbito educativo el gobierno ordenó que los colegios mayores, incluso el de medicina, incluyeran una cátedra de economía política en su plan de estudios. En lo que respecta a los colegios San Carlos y Guadalupe en la enseñanza de la economía política no existieron diferencias doctrinales. Así, desde Bartolomé Herrera a Carlos Lissón o José Silva Santisteban, quienes enseñaron economía política en sus respectivos colegios, el librecambio fue asumido sin mayores problemas. Estos hechos tuvieron consecuencias inmediatas; así en un contexto donde se debatía el reglamento de comercio entre 1848 y 1851 fue importante la intervención de “Los Cursantes de

⁵⁸ Al respecto ver: Paul Gootenberg. *Caudillos y comerciantes. La formación económica del estado peruano, 1820-1860*. Cuzco: CBC, 1997. Pág. 2.

Economía Política” dado que jugaron un rol muy importante en la difusión y discusión de las teorías librecambistas frente al proteccionismo⁵⁹.

En lo relativo a la enseñanza de la historia del Perú, el colegio Guadalupe fue el primero en establecer en el país el curso de historia del Perú y un rector y profesor de este colegio, Sebastián Lorente, redactó los primeros manuales de historia peruana. Sin embargo, este curso no se dictará de manera permanente hasta la década de 1860. Con todo, las propuestas políticas de ambos colegios se basaban en un claro discurso histórico basado en la noción de “civilización” que será diferente tanto de la tradición virreinal como la vigente en las primeras décadas republicanas. Al respecto, la tradición historiográfica virreinal estaba estrechamente unida a la política dinástica, narrando las acciones de los reyes con el objetivo de instruir al príncipe y a las personas ilustradas. Sin embargo, esto no significaba que estaba limitada a la simple narración de hechos como en el caso de los anales; todo lo contrario, la historia debía seguir determinadas reglas poéticas para presentar la verdad de manera clara y reflexiva. Así, en el virreinato peruano, personajes como Pedro Peralta y Barnuevo siguiendo estas ideas habían construido un discurso histórico que unía la tradición incaica con la de la monarquía española. Con las guerras de independencia, esta tradición se rompe ya que se concibe al virreinato como una etapa oscura, como una “Edad Media”. Por ello, el discurso político republicano buscaba legitimidad y referencia histórica en la época incaica. Sin embargo, en la práctica este discurso tuvo mucha influencia política pero en las pocas obras históricas que circularon se nota la tendencia de mostrar a la historia del Perú como un continuo desde los incas hasta la república, pasando por el virreinato, como es el caso de la obra de José María Córdova y Urrutia y sus *Tres épocas del Perú* (Lima 1844)⁶⁰.

Bartolomé Herrera, pese a no haber escrito alguna obra histórica, a través de su famoso sermón del 28 de julio de 1846 cuestionó con su discurso histórico hispano-católico la leyenda negra forjada en la independencia. En este sermón, Herrera al trazar la historia providencial de la humanidad, especificó y dio identidad a esa gran

⁵⁹ Para un análisis de las ideas económicas de algunos ex carolinos o ex guadalupanos como Luis Benjamín Cisneros, José Silva Santisteban, Manuel Atanasio Fuentes, Manuel Pardo, etc, ver: Paul Gootenberg. *Imaginar el desarrollo. Las ideas económicas en el Perú postcolonial*. Lima: IEP/ BCR, 1998.

⁶⁰ Mark Thurner “Una historia peruana para el pueblo peruano. De la genealogía fundacional de Sebastián Lorente”. En: Sebastián Lorente. *Escritos fundacionales de historia peruana. Historia del Perú compendiada para uso de los colegios y de las personas ilustradas* (1876). *Historia de la civilización peruana* (1879). Compilación y estudio introductorio de Mark Thurner. Lima: COFIDE/UNMSM, 2005. pp. 16-26.

comunidad católica ubicando al Perú como el sujeto que deviene y se forma en el tiempo para alcanzar a Dios, creando un discurso nacional y por lo mismo moderno; que era, además, nuevo en el Perú de aquella época. Según este discurso, el Perú gracias a la monarquía hispana era en esencia español y católico, permitiéndole que, a diferencia de la Europa de la Reforma y la del siglo XIX, la fe no fuera puesta en duda de manera radical. El Perú de esta manera tenía una personalidad propia y superior a la del occidente protestante. Herrera superaba así el discurso republicano y liberal que, apoyándose en la leyenda negra creada en el fragor de la independencia, veía al pasado virreinal como “colonial”, oscuro y retrógrado y que por ello para civilizar y modernizar al Perú era necesario borrar todo rezago de ese pasado. Este discurso había dado paso a un ambiguo nacionalismo criollo que idealizaba el pasado inca y al mismo tiempo despreciaba a los indios contemporáneos. En Herrera, lo español y sobre todo lo católico podía integrar un discurso nacional mientras que lo indígena debía desaparecer. Si pensamos en el proyecto educativo de Herrera de formar una elite política es fácil comprender que educarla bajo un discurso histórico como el republicano era poco consistente; el criollo limeño no podría identificarse fácilmente con los incas sin asociarlo al “salvaje” indígena con el cual no compartía lengua ni costumbres. Pero estas ideas tenían, además, otro significado político: oponer un discurso criollo limeño a otro que se identificaba con las elites andinas; el cual, es evidente, por ejemplo, en las elites cuzqueñas y en un caudillo como Agustín Gamarra que no sólo se apropiaron de un discurso que los consideraba herederos del pasado Inca sino que también lo utilizaron para movilizar políticamente a la población indígena. En tal sentido, el discurso hispano-católico de Herrera buscaba de una manera simbólica fortalecer un centro político, ubicado físicamente en Lima (como en el virreinato), contra los caudillos andinos. Por ello, su famoso debate con Pedro Gálvez en el congreso de 1849 sobre el tema del voto indígena no debe verse sólo como una negación a la integración de los indígenas a la “nación cívica” sino también como una manera de menoscabar el poder político de las elites andinas que dependían de su voto⁶¹.

Frente a estos discursos históricos, Lorente construye un discurso integrador al considerar al Perú como una “civilización” antigua donde cada fase de su desarrollo era trascendente y, en ese sentido, la época incaica y lo indígena denotaba un rasgo importante de su constitución como nación. Estas ideas estaban en consonancia con los

⁶¹ Alex Loayza. *La segunda generación liberal*. Pág. 2.

proyectos políticos liberales de la década de 1850, como los del Club Progresista o de la Convención Nacional, en el sentido de permitir una mayor representatividad de las provincias en la política nacional manteniendo el voto de los indígenas y de implementar planes descentralizadores (educativos, fiscales) que buscaban formar una nación en un sentido geográfico a través de la integración de las elites civiles limeñas y provincianas y así reducir el conflicto político a la confrontación electoral. En este contexto, el discurso histórico debía integrar a lo indígena dentro de la trayectoria de la “civilización peruana”.

4.3.2. El derecho natural y constitucional

Los estudios jurídicos durante los primeros años de la república estuvieron dominados por el derecho natural racionalista de Heinecio y el derecho constitucional de Benjamin Constant. Respecto a Heinecio, derivaba el derecho de la moral y en tal sentido afirmaba que como el hombre no podía siempre hacer una buena distinción entre acciones buenas y malas, necesitaba una norma que debía ser recta, cierta y constante. Esa norma era la voluntad de Dios que prohíbe y manda ciertas acciones: la ley, a cuyo conjunto le denominaba derecho. El conocimiento de este derecho se adquiría por medio de la recta razón. Heinecio le llamaba jurisprudencia divina en cuanto trataba de enseñar y aplicar un derecho que proviene de Dios. Finalmente, consideraba, que el verdadero principio del derecho natural era el amor, la felicidad del hombre y el bien en ausencia del mal⁶². Es decir, que el fin de la sociedad estaba al nivel de la perfección moral. Con todo es necesario aclarar que reducía el derecho a la ley y a una concepción imperativa de ella, pero no establecía una distinción clara entre lo público y lo privado, lo cual era muy importante en la concepción del Estado-nación moderno. En el caso de las ideas políticas y constitucionales de Benjamin Constant estas tenían por objeto rescatar los principios liberales de la Revolución Francesa pero retirando los peligros que había ocasionado; es decir, garantizar la libertad frente a la dictadura del monarca y del despotismo de las masas. En ese sentido, Constant centró su crítica al contrato social de Rousseau por considerar que no brindaba las garantías necesarias a la libertad del individuo porque en la sociedad real no se daban las condiciones que el contrato social presentaba como conciliadoras de la libertad y la soberanía absoluta: la reciprocidad del contrato entre los individuos y la igualdad en la

⁶² Juan Heinecio. *Elementos de derecho natural...* pp. 1-6.

participación de todos en el cuerpo político. A pesar de ello, Constant creía que un régimen legítimo solo podía basarse en la voluntad general pero rechazaba la idea de que los derechos del hombre fueran definidos en su contenido por ella, estos derechos más bien tenían una existencia anterior y sobre los cuales la autoridad política no tenía jurisdicción. Ello le llevaba a una nueva concepción de libertad: la libertad de los modernos que introduce la idea de una sociedad civil autónoma respecto al Estado. En este contexto la autoridad pública tenía el rol de garantizar la libertad y la sociedad civil abandonaba su intervención directa en los asuntos públicos. Como último punto, para Constant la mejor forma de gobierno era la monarquía parlamentaria. En ella el poder real era el poder neutro que tenía la facultad de arbitrar entre los otros poderes (ejecutivo, legislativo y judicial). Los ministros constituían el poder activo que tomaban las decisiones políticas y se hacían responsables ante el parlamento. El poder legislativo, que tenía el objetivo de controlar al ejecutivo, estaba conformado por dos cámaras: una cámara alta que encarnaba la estabilidad y una cámara baja elegida por sufragio censitario y que representaba socialmente “al territorio y la industria”. Por otra parte, la libertad individual se debía asegurar mediante la inviolabilidad de la propiedad, que daba al individuo independencia, la descentralización, que limitaba la fuerza interventora del Estado y el respeto a las garantías judiciales⁶³.

Frente a este panorama, Herrera introdujo en San Carlos el *Compendio de Derecho público interno y externo* de Silvestre Pinheiro en el estudio de derecho público y el *Curso de Derecho Natural o Filosofía del Derecho* de Heinrich Ahrens en el de derecho natural; este último también usado en el colegio Guadalupe por los hermanos Pedro y José Gálvez aunque, como veremos más adelante, en ambos colegios se tenía una lectura diferente sobre sus principales ideas.

La obra de Silvestre Pinheiro y las ideas políticas y constitucionales de Herrera

Acerca del texto del jurista y filósofo portugués Silvestre Pinheiro, este había insertado en la tradición política luso-brasileña las ideas de constitucionales de Benjamin Constant respecto al poder neutro y la representación a través de la constitución de 1824 que estructuró la monarquía constitucional brasileña⁶⁴. Herrera, al

⁶³ Philippe Raynaud. “Le libéralisme français à l’épreuve du pouvoir”. En: Pascal Ory (dir). *Nouvelle histoire des idées politiques*. Paris: Hachette, 1987. pp. 206-209; Benjamín Constan. *Principios de política* (1815). Buenos Aires: Ed. Americalee, 1943. pp. 35-85.

⁶⁴ Silvestre Pinheiro Ferreira fue un personaje importante en la política portuguesa y brasileña. Su obra es extensa, especialmente en las áreas de filosofía política y derecho constitucional, entre ellas cabe

traducirlo e incluirlo en los planes de estudio de San Carlos retomaba a Constant; sin embargo, en sus notas dejó claro su escepticismo –apoyándose en Royer-Collard y Guizot– sobre la posibilidad de reconciliar la soberanía del pueblo y la libertad. Esto es evidente en su crítica al contrato social y su idea de la soberanía de la inteligencia. El contrato social suponía una nueva concepción del hombre: individualista y racional y por lo mismo autosuficiente tanto interna como externamente; así, el hombre era libre, las normas se las imponía él y no algo sobrehumano o sobrenatural. En tal sentido, surgía a partir de individuos dispuestos a formar una sociedad política, donde en conjunto y bajo el dictamen de la mayoría de individuos elaboraran sus normas y leyes. Herrera consideraba falsos estos argumentos debido a que consideraba que el hombre era por naturaleza sociable; de otra parte, dada su naturaleza imperfecta no podía producir, por voluntad individual o colectiva, derechos o leyes, gobernarse o proclamarse soberano porque para que éstas leyes funcionaran necesitaban ser estables. Por ello el hombre debía obediencia a lo normado por Dios, a aquello que no es voluble, a la autoridad impuesta por él dado que de él provenía la soberanía. Los límites de esa obediencia se daban sólo cuando la autoridad trasgredía las leyes de Dios. Así, Herrera negaba la soberanía del pueblo porque “NO TIENE LA CAPACIDAD NI EL DERECHO DE HACER LAS LEYES [...] El derecho de dictar las leyes pertenece a los más inteligentes, a la aristocracia del saber, creada por la naturaleza”⁶⁵.

En sus notas al texto de Pinheiro, Herrera fundamentaba el derecho de mandar de esta aristocracia del saber al considerar que era un hecho natural que las voluntades sean dirigidas dado que se derivaba de las relaciones con los demás. Este principio era un derecho y por ser natural venía de Dios. La insistencia de Herrera en fundamentar la ley como proveniente de Dios adquiere sentido con su noción de soberanía de la inteligencia, dado que une la noción de capacidad al derecho divino (punto en el que se diferencia de los liberales doctrinarios). Así, se reducía el derecho a la ley, el mandato de los que gobiernan (los capaces), y se le daba un carácter imperativo. Por ello, para Herrera, la verdadera “democracia” era la que se basaba en el respeto a la ley y en la “felicidad común” y reconocía como derechos fundamentales en la democracia a la

destacar: el *Manual do cidadão em um governo representativo ou princípios de Direito Constitucional, Administrativo e de Gentes* (1834) y el *Cours de Droit Public Interne et Externe, avec les Observations sur la Charte de la France, de la Belgique et du Royaume de Saxe* (1838). Los estudios sobre su obra son iguales de extensos, para una introducción a su vida y obra ver: Inocêncio Francisco da Silva. “Biografía e bibliografia de Silvestre Pinheiro Ferreira”. En: *Revista Brasileira de Filosofia*. XIX, 76, (São Paulo 1969): 460-483.

⁶⁵ Herrera. *Escritos y discursos*. I p. 131.

libertad y a la propiedad. Estas ideas en conjunto, eran similares a las nociones jurídicas de Heinecio y, en parte, a las ideas políticas de Guizot⁶⁶. Donde se nota claramente la confluencia de sus ideas y las de Pinheiro es en su proyecto de constitución política presentado al congreso de 1860. En el proyecto en cuestión, Herrera se basaba en el modelo constitucional de separación de poderes y tomaba como base las propuestas del poder neutro del texto de Silvestre Pinheiro, dándole sentido dentro de su noción de soberanía y su ultramontanismo. Así, propuso que la ciudadanía estaba limitada a la “capacidad” (no eran ciudadanos los analfabetos y la ciudadanía se suspendía por “falta de inteligencia”), dentro de las garantías constitucionales si bien reconocía la libertad – pero no derecho– de asociación, limitaba el derecho de petición frente a las autoridades a los individuos más no a los colectivos. Por otra parte, proponía el restablecimiento de los fueros personales y las vinculaciones eclesiásticas, aunque prohibió los mayorazgos y las vinculaciones laicales. Además, en la relación entre el Estado y la Iglesia señalaba que debía regirse conforme a los cánones y al concordato, dejando en claro que la Iglesia era una “sociedad independiente y soberana”. Respecto al poder ejecutivo, estableció el mandato del presidente y vicepresidente por seis años; además, el presidente tenía la facultad de disolver el parlamento, el control total del aparato administrativo y podía solicitar al Senado la suspensión de garantías. En el senado, Herrera ubicó al poder conservador al atribuirle potestades legislativas, administrativas, judiciales y electorales. Así, el senado estaba en sesión de manera permanente y se renovaba por tercios cada cuatro años, estaba compuesto por treinta miembros que representaban “los intereses permanentes de todas las clases sociales, los principios eternos del derecho y la fijeza de las instituciones”. Sin embargo, es necesario precisar que cuando Herrera se refería a las *clases sociales* no estaba pensando en determinadas clases con privilegios sino más bien a las profesiones que existían en el país, por ello afirmará que en el senado debían haber representantes de la carrera política, de la hacienda, de la magistratura, el clero, las fuerzas armadas, las profesiones liberales, los propietarios, mineros y comerciantes. La cámara de diputados, en cambio, representaba “los intereses variables y las nuevas ideas” de las clases sociales, se renovaba por mitad cada dos años, tenía labores legislativas y dirimía las competencias entre el senado el ejecutivo. Además, el parlamento en conjunto se reunía cada dos años. Por otra parte, Herrera proponía la conformación de un Consejo de Estado con funciones básicamente

⁶⁶ *El Comercio* 14/9/1849: 2.

consultivas que estaría conformado por ex presidentes, ministros, el arzobispo de Lima o su vicario, el director general de hacienda y nueve consejeros más elegidos por el presidente. Por último, respecto al régimen interior de la república, esta estaba bajo el control del Poder Ejecutivo a través de los prefectos, subprefectos y gobernadores. Si bien se planteaba la existencia de municipios estos tenían básicamente funciones administrativas y no eran cuerpos representativos⁶⁷.

Heinrich Ahrens y su Curso de Derecho Natural o Filosofía del Derecho

El texto del jurista alemán Ahrens, por otra parte, contenía mayores innovaciones respecto al texto de Pinheiro y a las ideas de Herrera. Ahrens fue un intelectual y político alemán muy activo, nació en Kniestedt en 1808 y se formó en la universidad de Gotinga bajo la influencia de Krause. Vivió un tiempo en París y se vinculó con filósofos eclécticos y liberales doctrinarios como Cousin y Guizot; sin embargo, desarrolló su carrera entre Bruselas, Austria y Alemania y en su carrera política llegó a ser diputado por el parlamento nacional de Francfort en 1848. El *Curso de Derecho Natural o Filosofía del Derecho* (Bruselas 1839) era un manual dirigido a la enseñanza superior donde se compilaba las doctrinas de Krause. Según Ahrens, lo escribió ante la falta de un manual actualizado de filosofía del derecho en las universidades de Francia y Bruselas, donde aún se seguía enseñando el derecho natural bajo las doctrinas Wolff. Escrito originalmente en francés, este curso tuvo particular éxito: en 1841 apareció la primera edición en español y se hicieron traducciones al alemán, italiano, portugués, húngaro y para 1869 contaba con 19 ediciones entre originales y traducciones. Este libro, escrito en un contexto en que Francia y parte de Europa vivían un periodo de crisis social producto de las contradicciones entre el capital y el trabajo, revelaba los cambios que produjo en el lenguaje político el conflicto entre la libertad de empresa y el bienestar social que llevaron a revisar desde la libertad de asociación (entendida como unión libre de individuos en una sociedad) uno de los pilares ideológicos de la Revolución Francesa: la libertad individual. Veamos a continuación sus principales ideas.

Las propuestas jurídico-políticas de Ahrens parten de la noción de que el derecho natural tiene su fuente en la *naturaleza humana desarrollada en los diferentes estados o condiciones de la vida*. En este contexto, el derecho actuaba en un área más

⁶⁷ *El Comercio* 22/8/1860: 3-4; 26/8/1860:1.

específica: *las condiciones dependientes de la voluntad del hombre* necesarias para que se desarrolle. En conjunto, esta noción de derecho presentaba tres características: a) se distinguía de la moral porque si ésta se dirigía a la conciencia, el derecho era de carácter externo dirigido a las *relaciones condicionadas* de la vida humana que se debían cumplir sin considerar la buena o mala voluntad; b) era universal en tanto se extendía a toda la vida humana en cuanto a las *condiciones* necesarias para existir y desarrollarse; c) respetaba la libertad individual en cuanto ésta se aplica a la vida y conducta personal. En suma, el sujeto del derecho era el hombre y su objeto era el cumplimiento del fin racional del hombre y la sociedad humana⁶⁸.

En relación a los derechos del individuo, Ahrens consideraba dos tipos de derechos: los *primitivos* (o naturales) cuando nacen con el hombre y los *derivados* cuando se adquieren mediante contratos. Los derechos primitivos eran los de igualdad, libertad y sociabilidad y a partir de ellos se desarrollaban los derivados que nunca los anulaban. Esta idea en general, criticaba a filósofos como Rousseau que derivaban el derecho del consentimiento de la voluntad general o de un contrato. Además, la inclusión de la igualdad y la sociabilidad como derechos naturales marcaban una gran distancia con posturas como las de Constant y Guizot que consideraban al primero desde el punto de vista formal y al segundo como un derecho particular. Respecto a la igualdad, Ahrens afirmaba que era consecuencia de la unidad del género humano, de su misma naturaleza física, racional y de su facultad para desarrollarse. Las diferencias en el hombre radicaban en el grado de desarrollo de sus facultades y en la diferente aplicación que se les da en la vida social. Esta desigualdad era necesaria que no destruye la igualdad primitiva debido a que como todos los fines del hombre eran importantes al estar interrelacionados existía una igualdad social en las diferentes ocupaciones y profesiones del hombre. Respecto a la libertad, Ahrens la definía como un acto de la voluntad basada en la facultad de reflexión y de la propia conciencia. Así, el hombre era más libre cuando sometía a la razón sus sensaciones y necesidades sensibles. Pero la libertad era considerada una facultad que se aplicaba a un objeto o fin concreto que perseguía los fines naturales del desarrollo del hombre, es decir, era un medio y no un fin; criticando así a los que solo consideraban importante las libertades negativas. Por último, la sociabilidad era considerada como una cualidad fundamental del hombre, una “aptitud para asociarse con sus semejantes para todos los fines racionales de la vida

⁶⁸ Heinrich Ahrens *Curso de derecho natural o de filosofía del derecho*. Paris, 1853. pp. 59-61.

humana”. La asociación era un medio que hacía más moral al hombre, que lo elevaba de su individualidad egoísta porque “reúne y concilia la libertad con la razón y la voluntad común, sin las cuales no pueden haber ni fin ni dirección comunes”. Por ello, solo bajo el principio de asociación se podía cumplir los objetivos de la sociedad. Esta idea marcaba una ruptura, con la visión hostil que el liberalismo tenía hacia cualquier agrupación por considerarla similar a los cuerpos del antiguo régimen. Finalmente, ante estos derechos primitivos, el derecho debía brindar las condiciones de su desarrollo⁶⁹.

En el caso de la sociedad, Ahrens la imaginaba como un organismo, un cuerpo moral, intelectual y físico de la humanidad. Su fin no difería del fin del hombre, solo que se encontraba en una escala mayor. En ese sentido, si el hombre tenía diferentes fines, ello se debía traducir en la sociedad pero convertidos en diferentes instituciones sociales. A diferencia de la noción orgánica-mecanicista de la Revolución y el Imperio francés, que sostenían que el cuerpo social era un mecanismo de piezas manejados desde un poder central, Ahrens sostenía que la sociedad era “un conjunto de instituciones orgánicas sometidas todas a las mismas leyes de independencia y de correlación, que ella es [...] no un Estado único, sino una *confederación* de Estados constituidos por los *órdenes político, religioso, científico, artístico, industrial y moral*”⁷⁰. Ahrens afirmaba que estos estados o instituciones, producto de la vida asociativa, seguían las mismas leyes del cuerpo humano: unas se desarrollan más rápido que otras. Por esta razón, en la sociedad moderna solo el derecho y la religión habían logrado desarrollarse en instituciones a través del Estado y la Iglesia, respectivamente. Sin embargo, cuando se desarrollaran todos los “órganos” de la sociedad, la unidad se lograría cuando la representación social se forme a la manera de los Estados Generales del antiguo régimen, pero con una diferencia fundamental: los estados no representarían clases sociales sino instituciones. En tal sentido, su misión no consistiría en intervenir en las esferas particulares sino en velar que ninguna se salga de su esfera, que guarden armonía, persigan su fin y velen por los intereses de la comunidad⁷¹.

Para Ahrens las sociedades o asociaciones facilitaban al individuo la obtención de sus propios fines de desarrollo, en el cual se reconocía el interés general porque llevaba a la perfección social. Además, la noción de sociedad suponía relaciones más duraderas entre los individuos que las establecidas por medio de un contrato: tenía un

⁶⁹ Ídem 75, 80-81, 102-113.

⁷⁰ Ídem, 365.

⁷¹ Ídem, 368-369.

fin común que procuraba el concurso de todos sus miembros para satisfacer ciertas necesidades físicas e intelectuales. En este sentido era un acto de libertad moral y, por ello, una institución moral. Ahrens consideraba un error creer que la formación de sociedades era un acto civil que debían su existencia al Estado porque ello significaba no reconocer al hombre la libertad para asociarse. El Estado, que era otra institución, a través del derecho solo brindaba las condiciones exteriores y, en este caso, facilitaba la formación de las sociedades estableciendo las condiciones del contrato que reglen las relaciones internas y externas entre los hombres. Por último, Ahrens distinguía dos tipos de asociación: los permanentes en el tiempo, que abrazan en grados diferentes la personalidad de los hombres reunidos en comunidad (matrimonio, familia, comunidad, nación, confederación y humanidad) y los de objetivos particulares relacionados con los fines principales de la vida humana (religión, ciencia, arte, industrial, comercial y de derecho). Estos últimos pertenecían al ámbito del derecho público y eran los que se constituían en instituciones⁷².

En relación a su noción de Estado, Ahrens era muy crítico de las que confundían su fin con el de la sociedad (como el socialismo o el Imperio de Napoleón) o le daban alcances muy limitados (el liberalismo de Constant). Por ello, estableció que su fin, en primer lugar, en tanto institución social del derecho, era ejecutar en la sociedad las condiciones de su existencia según su grado de civilización. De esa manera, los seres humanos en sociedad convenían en las condiciones de coexistencia que entraban en la noción de derecho y reconocían una autoridad que velaría por su mantenimiento. En segundo lugar, los medios para realizar el fin del Estado residían en el poder político apoyado por el poder social (el concurso de todas las instituciones sociales). Para Ahrens la verdadera división de poderes se basaba no en los diferentes poderes políticos (que al fin y al cabo perseguían un mismo fin) sino en los contrapesos sociales que tenían fines diferentes interrelacionados. Esta afirmación planteaba una idea de Estado y representación política que si bien no dejaba de ser liberal se distanciaba, por ejemplo, de la teoría liberal de Constant que planteaba a través del poder neutro o moderador el equilibrio entre los poderes políticos. Por otra parte, en concordancia con su visión organicista de la sociedad, Ahrens afirmaba que la legislación política debía estar en relación y armonía con los principios de la moral, la religión, industria, etc. Es decir, las funciones políticas debían estar organizadas con presencia de las demás funciones del

⁷² Ídem, 212-213, 262-269.

cuerpo social. De otra parte, el poder político del Estado surgía de la necesidad de dirección que existe en toda asociación para existir, desarrollarse y cumplir con sus fines; así, su fin no difería del fin de la asociación. En ese sentido, la constitución del Estado (el conjunto de medios socialmente organizados para alcanzar el fin político) debía circunscribirse al dominio del derecho y la política consagrando los derechos fundamentales, brindando medios y condiciones de existencia a las demás esferas sociales y estableciendo los principios sobre los que se establecen los recursos y medios que el Estado dispone para que cumpla sus fines. De esta manera, en la relación del Estado con la religión, la ciencia o la industria no debía haber interferencia mutua, pero ello no negaba que el Estado pudiera brindarles apoyo (financiero o de otro tipo) cuando aún no hubieran logrado su pleno desenvolvimiento institucional; en ese caso sí se podía ejercer una especie de proteccionismo temporal que incentive su desarrollo social⁷³.

El debate San Carlos-Guadalupe: las diferentes interpretaciones jurídicas de Ahrens

Como se ha podido apreciar las ideas jurídicas de Ahrens eran muy diferentes a las de Herrera; sin embargo, ello no fue un impedimento para que este lo adoptará en la enseñanza de derecho natural en San Carlos pero adaptándolo a sus ideas. En el colegio Guadalupe, en cambio, los hermanos Gálvez y Silva Santisteban enseñaban, a decir de ellos al “verdadero Ahrens”. En tal sentido, Silva Santisteban habló de la existencia de una “escuela carolina” y una “escuela guadalupana” de derecho. Al respecto, entre 1853 y 1856, se habían editado cuatro textos representativos de ambas escuelas: por el lado de San Carlos, José María García. *Compendio de derecho natural redactado conforme a las doctrinas del colegio de San Carlos* (Lima, 1853); y por el lado del Guadalupe José Silva Santisteban con sus libros *Derecho natural o filosofía del derecho* (Lima, 1854) y su *Curso de Derecho Constitucional* (Lima, 1856); entre ellos mediaría Felipe Masías con sus *Breves nociones de ciencia constitucional* (Lima, 1855) con una posición intermedia.

Respecto a las ideas jurídico-políticas de estas escuelas, ambas confluían en la idea de que el objeto del derecho era brindar las condiciones necesarias para el desarrollo del ser humano y que los principales fines de la vida humana eran Dios, la verdad, el bien, la belleza y la utilidad; los cuales desde el punto de vista del derecho y las asociaciones se manifestaban a través de la religión, la moral, las bellas artes y las

⁷³ Ídem, 277-300.

artes útiles. Sin embargo, la diferencia fundamental entre ambas radicaba en su noción de derecho y a qué derechos se les podía considerar como naturales. Al respecto, en el texto de la escuela carolina, que era básicamente un breve compendio, se definía al derecho como parte de la ley moral “que regla la conducta del hombre respecto de los medios o condiciones exteriores indispensables para llegar a su fin”. Este concepto de derecho no implicaba una ruptura total con las nociones jurídicas de Heinecio; en todo caso era una versión más moderna. El autor consideraba como derechos absolutos la personalidad (el derecho de conservar nuestra persona y desarrollar nuestras facultades), la libertad y la propiedad; mientras la igualdad y la asociación eran tomados como derechos derivados. En este punto también estaba de acuerdo Masías⁷⁴. Por su parte, el compendio de derecho natural de Silva Santisteban –un texto filosóficamente más consistente en comparación con el de García– se distinguía del texto carolino porque no fundamentaba el derecho en la moral dado que consideraba que a este sólo le concernía las acciones humanas bajo su aspecto de *condición necesaria* para alcanzar los fines racionales de los hombres. Por otra parte, distinguía como derechos fundamentales a la personalidad, la libertad, la asociación y, sobre todo, a la igualdad. Sobre este último derecho, Silva Santisteban afirmaba que bajo la igualdad, el hombre podía pretender que se le brinden las condiciones necesarias para el desarrollo de sus facultades esenciales, además de exigir respeto por sus diferentes actividades sociales porque cada una de ellas tenía importancia en el desarrollo de la sociedad⁷⁵. Sobre estos mismo puntos, Silva Santisteban debatirá en *El Comercio*, entre el 10 de octubre y el 10 de noviembre de 1854, contra José María García, Fernando Palacios y dos personajes escondidos bajo los seudónimos de “Señor H” y “el doctor antitético”.

Desde el punto de vista del derecho constitucional, las diferencias también eran notorias. Así, mientras Herrera en su proyecto de constitución aún consideraba importante la inclusión de un poder neutro en la figura del senado, José Silva Santisteban, en su *Curso de Derecho Constitucional*, afirmaba que el poder neutro no debía residir en un cuerpo institucional aparte sino en la opinión pública –lo mismo opinaba Masías– a través de la libertad de imprenta, las asociaciones y el derecho de resistencia. Así, este elemento democrático –ausente en Herrera y en Constant– se hace

⁷⁴ José María García. *Compendio de derecho natural redactado conforme a las doctrinas del colegio de San Carlos*. Lima: Imprenta de Fernando Velarde, 1853. pp. 11-13, 28-29; Felipe Masías. *Breves nociones de ciencia constitucional*. Lima: Imprenta de J. M. Masías, 1855. p. 1.

⁷⁵ José Silva Santisteban. *Derecho natural o filosofía del derecho*. Lima: Imp. del autor, 1854. pp. 32-33; 57-58.

vital en el nuevo modelo constitucional, el cual hace innecesario una institución conservadora o reguladora⁷⁶. Como podemos apreciar, las escuelas carolina y guadalupana tenían concepciones muy diferentes sobre el rol del derecho, y por ende del Estado, frente al mundo moderno; una más orientada al “bien común” y otra al liberalismo-democrático.

Para finalizar este capítulo es necesario resaltar que las reformas curriculares y disciplinarias llevadas a cabo tanto en el colegio San Carlos y el Guadalupe tuvieron un efecto inmediato en la esfera pública. Así, por ejemplo, los debates sobre el librecambio, la polémica que ocasionó el sermón de Herrera en el Te Deum del 28 de julio de 1846 donde algunos carolinos emprenderán un debate sobre los principios de la soberanía de la inteligencia, los cuales se repetirán no solo en los exámenes públicos de diciembre de ese año sino también en las elecciones de 1850. En conjunto estas ideas fundamentaron diferentes actitudes políticas en la elite civil. Por un lado, las ideas de Herrera fueron la base de un discurso criollo-limeño, centralista y autoritario que buscaba debilitar el poder político de las elites andinas. No es casual que Herrera y algunos de sus discípulos propusieran restringir el voto de los analfabetos, en su mayoría indígena. Como contraparte a estas propuestas, las ideas enseñadas en el colegio Guadalupe fueron la base de un renovado discurso liberal-democrático expresadas por el Club Progresista y en los debates constitucionales de la Convención Nacional de 1855⁷⁷. Sin embargo, si bien el liberalismo de Ahrens implicaba ya una ruptura con el liberalismo de Constant y el derecho natural de Heinecio, su espíritu pluralista-democrático en un contexto social como el peruano no significa necesariamente un cambio radical en las relaciones políticas o sociales de toda la población. Este discurso político se adaptaba muy bien a los cambios sociales por los que atravesaba la nueva generación de las elites civiles urbanas como a sus aspiraciones políticas. Pese a las diferentes ideas políticas que podían tener los egresados de ambos colegios, se nota un mayor activismo político y literario; estos son los años de la “bohemia romántica” que agrupa a una comunidad de jóvenes que empiezan a producir sus primeros poemas, obras literarias e inician empresas periodísticas; además de formar diferentes asociaciones civiles con objetivos culturales y políticos. Al respecto el carolino Benigno Vigil dirigió en 1853 el semanario la *Ilustración peruana* donde

⁷⁶ José Silva Santisteban. *Curso de Derecho Constitucional*. Lima: Impreso por Manuel Lagori, 1856. pp. 50-53; Felipe Masías. *Breves nociones de ciencia constitucional*. p. 37.

⁷⁷ Al respecto ver Alex Loayza. *La segunda generación liberal*. Cáp. 4 y 5.

publicaban artículos Clemente Althaus, Luis B. Cisneros entre otros; asimismo, el semanario *La Revista Independiente*, dirigido por el chileno Manuel Bilbao que también reunió un grupo de jóvenes. En relación a las asociaciones, se crearon la Sociedad Republicana, la Sociedad Filotécnica, la Sociedad de Educación Americana y el Club Nacional. Este desarrollo asociativo tendrá mayor fuerza hacia las décadas de 1860 y 1870.

Conclusiones

1. Durante el virreinato peruano la formación educativa (formal e informal) de su población se encontraba bajo el control de la Iglesia. La evangelización de los sectores populares tuvo un relativo éxito y la segunda escolástica dominó la educación superior. En el siglo XVIII, la Iglesia pierde su hegemonía por posturas regalistas debido a que bajo las reformas borbónicas el Estado intentó asumir la formación educativa de la población e inculcarle determinados valores ilustrados. Sin embargo, el Estado al intentar asumir una función docente mantuvo la preponderancia ideológica de la religión católica; así, “civilización” y “evangelización” continuaron siendo sinónimos. Desde el punto de vista social, las jerarquías sociales se mantuvieron, así la instrucción elemental pese a resaltar cada vez más la necesidad de alfabetizar a los sectores populares este era pensado más como un medio de control social que como un medio de movilidad social. Este hecho es más evidente en el acceso a la educación superior que bajo una serie de restricciones de índole moral y étnico se restringió legalmente a la elite criolla e indígena.
2. El modelo educativo del virreinato peruano cambió radicalmente tras la promulgación de la constitución de Cádiz en 1812. Si bien se continuó con los ideales ilustrados, se asumió un modelo que se basaba en un concepto de ciudadanía jurídica.
3. Con la independencia, el Estado peruano asumió legalmente su función docente, desplazando a la Iglesia. Los lineamientos ideológicos que guiaron el modelo educativo republicano se basaban en un discurso liberal afín al discurso de la ilustración católica. Así, por un lado se desarrolló un sistema de instrucción pública basado en un discurso de ciudadanía jurídica que permitía la “civilización” de los sectores populares destinada para que ejerzan plenamente sus derechos civiles y parte de los políticos (elegir por medio del sufragio), y la

instrucción de los sectores sociales medios y altos con el fin de que ejerzan plenamente sus derechos civiles y políticos (elegir y ser elegidos). En tal sentido, este discurso constituyó, por un lado, un “mito” sobre los alcances modernizadores que iba a tener la alfabetización en los sectores populares y, por otro lado, la necesidad de constituir una “aristocracia de la razón” republicana. A nivel institucional este discurso llevó a que se apoye más a la instrucción superior que a la elemental.

4. El desarrollo y la implementación institucional y pedagógico del modelo educativo republicano entre 1820 y 1840 enfrentaron dos grandes trabas: la inestabilidad política y la crisis económica. Ello limitó su capacidad de innovar y controlar los establecimientos educativos. Además mantuvo parte de la estructura educativa heredada de las reformas borbónicas (aulas de latinidad, los colegios mayores, el derecho natural racionalista de Heinecio). Si bien se desplegó una serie de innovaciones como la creación de escuelas lancasterianas, la educación superior fue asumida por los colegios mayores de entonces manteniendo a la universidad como otorgadora de grados académicos. De otra parte, estos años se caracterizaron por la falta de recursos económicos, heterogeneidad en los planes de estudios e indisciplina de parte de alumnos y profesores.
5. Este panorama cambiaría en la década de 1840 debido a la estabilidad política y a los nuevos ingresos fiscales obtenidos por la exportación del guano que permitió al Estado asumir poco a poco su función docente invirtiendo en tal sentido considerables recursos económicos y humanos. En tal sentido, se expande el número de escuelas y colegios y se elaboran los primeros reglamentos de instrucción pública.
6. El reglamento de 1855 marcó un hito en el desarrollo del modelo educativo republicano ya que desplazó la estructura educativa heredada de las reformas borbónicas por otra más moderna; por un lado, se estableció permanente el ministerio de instrucción pública, desaparecieron las aulas de latinidad y los colegios mayores, se recuperó la función docente de la universidad; por otro

lado, se establecieron asociaciones civiles con el objetivo de fomentar el establecimiento de escuelas y colegios, etc.

7. La implementación del reglamento de 1855 en la década de 1860 mostró una mayor inversión pública en el fomento de la instrucción intermedia y superior respecto de la instrucción elemental. Esta última, además, vio un desarrollo importante en el ámbito urbano más tuvo un alcance muy limitado en las zonas rurales.
8. Las innovaciones educativas que se pusieron en práctica en los colegios limeños de San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe entre 1840 y 1855 tenían como objetivo formar una elite política y social, canalizando ideológicamente la creciente participación de los civiles en la esfera pública limeña durante las décadas de 1840 y 1850.
9. Para cumplir tales objetivos en ambos colegios se implementaron nuevos mecanismos disciplinarios para el control de los alumnos y también nuevos métodos de enseñanza basados en ejercicios literarios y de composición basados en la pedagogía del didactismo. De otra parte, en su formación educativa se renovaron los cursos de economía política, historia y sobre todo los de jurisprudencia.
10. En ambos colegios se difundieron las mismas doctrinas librecambistas no existiendo polémicas al respecto. En el caso del curso de historia se enmarcó dentro de un discurso histórico basado en la noción de “civilización”. En el caso de Herrera este servirá para fundamentar un discurso nacional hispano-católico y en Lorente un discurso nacional que integra a la historia peruana el pasado indígena y español. En el curso de derecho natural se utilizó la doctrina de Heinrich Ahrens que influirá en el nuevo discurso liberal de la elite limeña al introducir la noción de asociación.
11. La introducción del derecho natural de Ahrens, renovó el estudio del derecho al separarla de la moral y darle como objetivo establecer las condiciones necesarias para el desarrollo de los fines del hombre. Al respecto, Ahrens a través de su

noción de asociación conciliaba los intereses privados con el interés general y la libertad individual con el bienestar social. Sin embargo, en ambos colegios se leyó y utilizaron las ideas de Ahrens de manera muy diferente como fue evidente en el debate entre José Silva Santisteban y José María García. Así, en San Carlos, bajo la influencia de Bartolomé Herrera, no se separó la moral del derecho y no se concibió al derecho de asociación y la igualdad como derechos naturales. Esto llevo a fundamentar un discurso liberal y constitucional que no significaba una gran ruptura con el de la generación de la independencia. En el caso del colegio Guadalupe, se propugnaron ideas contrarias, llevando a constituir un nuevo discurso liberal basado en la noción de asociación. Este nuevo discurso liberal permitió a la elite civil contar con un nuevo modelo de convivencia política acorde con sus intereses y expectativas políticas.

12. Las reformas educativas implementadas en los colegios limeños de San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe tuvieron un impacto inmediato en la esfera pública limeña y el proceso de formación de una elite burguesa: influyeron en el surgimiento de un nuevo discurso político liberal y en la conformación de una nueva generación política e intelectual que participará activamente a través de la prensa, asociaciones civiles y organizaciones políticas.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES PRIMARIAS

ARCHIVOS

Archivo General de la Nación (AGN):

Ministerio de Justicia. Prefecturas. Lima. Instrucción:

Lima 1826-1837. Leg. 175.

Colegio Independencia. Leg. 178.

Convictorio de Bolívar y San Carlos (1825-1872). Leg. 178-179.

Expedientes Particulares (1825-1868). Leg. 181-185.

Ministerio de Gobierno. Decretos. (1831-1867). Leg. 191.

Dirección General de Estudios (1855-1865). Leg. 192.

Memorias del Ministerio de Instrucción.

Memoria presentada a la Legislatura Ordinaria de 1853 por el Ministro de Justicia, Instrucción, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos. Lima: Imprenta del Gobierno, 1853.

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Lima: Imprenta del Estado, 1862.

Memoria que presenta el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Instrucción Pública, Beneficencia y Culto al Congreso Nacional de 1864. Lima: Imprenta del Estado, 1864.

Memoria que presenta el Ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia al Congreso Nacional de 1870. Lima: Imprenta de Juan N. Infantas, 1870.

Archivo Histórico de la UNMSM:

Convictorio de San Carlos.

Libro de Matrículas. 1833 -1853.

Archivo Departamental del Cusco

Administración del tesoro público. Asuntos administrativos. Legajo 9. 1850-1851.

FOLLETOS Y LIBROS:

AHRENS, Heinrich. *Curso de derecho natural o de filosofía del derecho.* París, 1853.

ANÓNIMO. *Reimpresión del artículo impreso en la Miscelánea denunciando el curso de derecho que enseña el señor Mora; y de las cartas con que se ha refutado la defensa publicada por este en los Mercurios del 16, 17 y 19 de noviembre del año pasado*. Lima: Imprenta accesoria a la casa de ejercicios de santa Rosa, 1833.

ARZE Y FIERRO, Fernando. *Discurso político-moral sobre la conservación del estado debida a la educación de la juventud*. Arequipa: 1832.

BEAUSEJOUR, Isabel y Luisa. *Programa de los exámenes que presentarán las alumnas del colegio dirigido por las señoritas Da. Isabel y Da. Luisa Beausejour, situado en la calle minería*. Lima: Imprenta . F. Moreno, 1856.

BILBAO, Francisco. *Obras Completas*. 4 Vol. Santiago de Chile, 1897.

BILBAO, Manuel. *Historia del general Salaverry*. (1853). 3ra Edición. Lima: Imp. Gil, 1936.

CÁMARA DE DIPUTADOS. *Extracto de las Sesiones de la Cámara de Diputados*. Lima, 1849.

_____. *Constituciones políticas del Perú. 1821-1919*. Lima: Imp. Torres Aguirre, 1929.

CARRASCO, Eduardo. *Calendario y Guía de forasteros de la República Peruana*. Lima: Imprenta del Estado, 1841 - 1857.

CASÓS, Fernando. *Romances Históricos del Perú (1848-1878). Los amigos de Elena. Diez años antes*. Paris, 1874.

CISNEROS, Luis Benjamín. *Obras Completas*. 3 Vol. Lima: Imprenta Gil, 1939.

COLECCIÓN DOCUMENTAL DE LA INDEPENDENCIA DEL PERÚ. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 2. *Toribio Rodríguez de Mendoza*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1972. Recopilación y prólogo de Oscar Noé Zevallos Ortega.

_____. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 5. Manuel Lorenzo de Vidaurre. *Plan del Perú y otros escritos*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1974. Edición y prólogo de Alberto Tauro.

_____. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 8. Hipólito Unanue. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1974. Recopilación, investigación y prólogo de Jorge Arias Schreiber Pezet.

_____. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 9. José Faustino Sánchez Carrión. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1974. Recopilación e investigación por Augusto Tamayo Vargas y César Pacheco Vélez.

_____. Tomo I. *Los Ideólogos*. Volumen 11. *José María de Pando*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1974. Recopilación, investigación y prólogo de Carlos Ortiz de Zevallos Paz Soldán.

COLEGIO DE EDUCACIÓN POPULAR. *Examen del segundo año escolar en el colegio de educación popular que dirige D. Manuel R. Pancorbo*. Lima: Imp. del católico por J. O. Huerta, 1858.

COLEGIO DEL CALLAO. *Tabla de las materias cursadas en el colegio del Callao bajo la dirección de D. Jacobo López*. Lima: Imp. de J. Masías, 1852.

COLEGIO DE LA INDEPENDENCIA. *Tabla por la cual serán examinados los alumnos del Colegio de la Independencia...* Lima: Imp. del Comercio, 1848.

_____. *Programa conforme al cual serán examinados los alumnos del Colegio Independencia*. Lima: Tip. de “El Herald de Lima”, 1854.

COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE. *Reglamento interior del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe*. Lima: Imprenta de J. M. Masías, 1840.

COLEGIO PERUANO DE ENSEÑANZA MUTUA. *Tabla de las materias estudiadas en el colegio peruano de enseñanza mutua*. Lima: Imp. Eusebio Aranda, 1848.

COLEGIO PREPARATORIO DE CLEMENTE NOEL. *Tabla por la que serán examinados los alumnos del Colegio preparatorio de Clemente Noel...* Lima: Imp. del Comercio, 1847.

COLEGIO SAN JOSÉ. *Tabla de las materias estudiadas en el Colegio San José*. Lima: Imprenta del Comercio por J. M. Monterola, 1850.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas. *Escritos pedagógicos*. Madrid: CALPE, 2001.

CONSTANT, Benjamin. *Principios de política* (1815). Buenos Aires: Ed. Americalee, 1943.

CONVICTORIO DE SAN CARLOS. *Reglamento del Colegio San Carlos*. Lima, 1843.

_____. *Tabla de las materias cursadas al presente año en el Colegio de San Carlos por la que serán examinados los alumnos del 26 al 31 de diciembre*. Lima: Imprenta del colegio, 1848.

_____. *Programa de los cursos seguidos en este año por los alumnos del colegio de San Carlos*. Lima, 1856.

CÓRDOVA Y URRUTIA, José María. *Estadística histórica, geográfica, industrial y comercial de los pueblos que componen las provincias del departamento de Lima*. Lima, 1839.

_____. *Las 3 épocas del Perú ó compendio de su historia*. [Lima?]: Imp. del autor, 1844.

CORTEZ, José Domingo. *Diccionario biográfico americano*. París: 1876.

CHARUN, Agustín Guillermo. *Sermón predicado en la Iglesia Catedral el día del aniversario de la Independencia del Perú por el Señor Dr. D. Agustín Guillermo Charún*. Lima: Imprenta del Comercio, 1847.

ECHENIQUE, José Rufino. *Memorias para la historia del Perú*. Lima: Ed. Huascarán, 1952.

ESPINOSA, Juan. *Diccionario para el pueblo*. (1855). Lima: IRA-PUCP/University of the South-Sewanee, 2001.

FUENTES, Manuel Atanasio. *Estadística General de Lima*. Lima: Imp. Nacional, 1858.

_____. *Guía histórico-descriptiva, administrativa, judicial y de domicilio de Lima*. Lima: 1860.

_____. *Lima. Apuntes históricos, descriptivos, estadísticos y de costumbres*

GARCIA, José Manuel. *Compendio de derecho natural redactado conforme a las doctrinas del colegio de San Carlos*. Lima: Imprenta de Fernando Velarde, 1853.

GARCÍA CALDERÓN LANDA, Francisco. *Diccionario de la Legislación Peruana*. 2ª Edición. París: Laroque, 1879.

GUIZOT, François. *Historia de la civilización en Europa (desde la caída del Imperio Romano hasta la Revolución Francesa)*. (1845). Madrid: Alianza Editorial, 1968.

GÓNZALES VIGIL, Francisco de Paula. *Educación y sociedad: importancia y utilidad de las asociaciones, importancia y necesidad de la educación popular*. Lima: INC, 1973.

_____. *Importancia de la educación del bello sexo*. (1858). Lima: INC, 1976.

HEINECIO, Juan. *Elementos de derecho natural y de gentes*. Ayacucho: 1832.

_____. *Elementos de Lógica y Filosofía Moral*. Lima: Imprenta de la instrucción Primaria, 1834.

HERRERA, Bartolomé. *Escritos y discursos*. 2 vol. Biblioteca de la República. Lima, 1929.

KONETZKE, Richard. *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*. 3 Tomos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1958-1962.

LORENTE, Sebastián. *Escritos fundacionales de historia peruana. Historia del Perú compendiada para uso de los colegios y de las personas ilustradas (1876). Historia de la*

civilización peruana (1879). Compilación y estudio introductorio de Mark Thurner. Lima: COFIDE/ UNMSM, 2005.

MASÍAS, Felipe. *Breves nociones de Ciencia Constitucional*. Lima: Imprenta de J. M. Masías, 1855.

MORA, José Joaquín de. *Curso de derechos del Liceo de Chile*. La Paz de Ayacucho: Imprenta del Pueblo, 1849.

_____ *Curso de Lógica y Ética*. Lima: Imprenta de José Masías, 1832.

NAVARRETE, José Francisco. *Catecismo histórico dogmático para el uso de la juventud peruana*. París: Guyot y Scribe, 1860.

OVIEDO, Juan. *Colección de leyes, decretos y órdenes publicadas en el Perú desde el año de 1821 hasta el 31 de diciembre de 1859*. Lima: Felipe Bailly, 1861-1872.

PACHECO, Toribio. *Cuestiones Constitucionales*. (1854). Lima: UNMSM, Biblioteca Peruana de Derecho Constitucional, 1996.

PARDO Y ALIAGA, Felipe. *Frutos de la educación*. (1829) Lima: UNMSM, 1969.

PERÚ. *Censo general de la república del Perú formado en 1876*. 7 tomos. Lima: Imprenta del teatro, 1878.

PINHEIRO, Silvestre. *Compendio de Derecho público interno y externo. Traducido y anotado por Bartolomé Herrera para el uso del colegio San Carlos*. Lima, 1848.

SILVA SANTISTEBAN, José. *Compendio de Gramática Castellana para el Colegio Guadalupe; reimpresso con ligeras modificaciones para el Colegio de San Miguel por su rector José Silva Santisteban*. Piura: Imprenta por Manuel Rubio, 1851.

_____ *Derecho natural o filosofía del derecho*. Lima: Imp. del autor, 1854.

_____ *Curso de Derecho Constitucional*. Lima: Impreso por Manuel Lagori, 1856.

TAUREL, Raphael. M. *Colección de obras selectas del clero contemporáneo del Perú*. T. II. París: Lib. A. Mézin, 1853-1855.

TAURO, Alberto, ed. *Viajeros en el Perú republicano*. Lima: UNMSM, 1967.

TEJEDA, José Simeón. *Libertad de la industria*. (1852). Lima: Ediciones Hora del Hombre, 1947.

PERIÓDICOS Y REVISTAS:

EL CONCILIADOR. Lima, 1830-1834.
 EL COMERCIO. Lima, 1839-1860.
 EL INSTRUCTOR PERUANO. Lima, 1847.
 EL MERCURIO PERUANO. Lima, 1827-1834
 EL PERUANO. Periódico oficial. 1845-1857.
 EL PROGRESO. Lima, 1849-1851.
 EL HERALDO. Lima, Diario político y comercial. 1854-1856.
 EL TELÉGRAFO DE LIMA. Lima, 1827-29, 1832-39.
 EL ZURRIAGO. Lima, 1842-1846.
 GUADALUPANIDAD. 1956-1970.
 LA REVISTA DE LIMA. .
 LA VERDAD. Lima, 1832-1834.
 LA VOZ DEL PUEBLO. Lima, 1855.

2. FUENTES SECUNDARIAS

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA:

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal. *Caudillos y Constituciones: Perú 1821-1845*. Lima: PUCP/ FCE, 2000.

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal; CAVIERES, Eduardo (comp.). *Chile-Perú, Perú-Chile: 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2005.

ALZAMORA VALDÉZ, Mario. *La filosofía del derecho en el Perú*. Lima: Ed. Minerva, 1968.

AMES, Patricia. *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP, 2002.

AMES GONZALES, Edmundo. *Las ideas pedagógicas de Bartolomé Herrera*. Lima, 1958.

ARMAS ASIN, Fernando. *Liberales, protestantes y masones. Modernidad y tolerancia religiosa. Perú siglo XIX*. Lima: CBC/PUCP, 1998.

_____ (Comp.) *La construcción de la Iglesia en los andes*. Lima: PUCP, 1999.

ASÍS ROIG, Agustín E. de. *Bartolomé Herrera, pensador político*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos, 1954.

BARRANTES, Emilio. *Historia de la educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul, 1989.

BARREDA Y LAOS, Felipe. "Las Reformas de instrucción pública". En: *Revista Universitaria*. Lima, 1919.

_____. *Vida intelectual del virreinato del Perú*. Lima UNMSM, 1964.

BARRENECHEA Y RAYGADA, Oscar. *Bartolomé Herrera. Educador y diplomático peruano (1808-1864)*. Buenos Aires: PEUSER S. A., 1947.

BASADRE, Jorge. *Perú: problema y posibilidad*. Lima: F.E. Rosay, 1931.

_____. *Introducción a las bases documentales para la historia del Perú*. Lima: P. L Villanueva, 1971.

_____. *Historia de la república del Perú*. 7ma Ed. 11 v. Lima: Editorial Universitaria, 1983.

BASIGALUPO, Luis E. "Probabilismo y modernidad. Un capítulo de la filosofía moral del siglo XVIII y su repercusión en el Perú". En: ARMAS, Fernando. (Comp.) *La construcción de la Iglesia en los andes*. Lima: PUCP, 1999.

BAZÁN, Reyna M. *Contribución a la historia de la educación en el Perú*. Lima, 1939.

BELAUNDE, Víctor Andrés. *Obras completas. Tomo III. La realidad nacional (1931)*. Lima: Lumen, 1987.

BRUNO-JOFRE, Rosa del Carmen. "La introducción del sistema lancasteriano en el Perú: liberalismo, masonería y libertad religiosa". En: BASTIAN, Jean-Pierre (ed.) *Protestantes, liberales y francmasones*. México: FCE/CEHILA, 1993.

BURGA, Manuel. *Nueve bibliotecas jesuitas en el momento de la expulsión (1767)*. Tesis para optar el grado de Bachiller en Humanidades. Lima: UNMSM, 1969.

BURNEO, Reinhard Augusto. *Origen y evolución del conjunto arquitectónico de la casona de San Marcos*. Lima: UNMSM/ INC/ AECI, 2002.

CAÑIZARES, Jorge. "La utopía de Hipólito Unanue: comercio, naturaleza y religión en el Perú". en: CUETO, Marcos (ed). *Saberes andinos. Ciencia y tecnología en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: IEP, 1995.

CASTILLO CARRASCO, Daniel del. "Notas sobre intelectuales y nacionalismo criollo en el siglo XIX a partir de La Revista de Lima (1859-1863)". En: HENRIQUEZ, Narda. *El Hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*. Lima: PUCP, 2000.

CASTRO HARRISON, Jorge. *Proceso histórico de la educación en el Perú*. Lima, 1959.

CASTRO FERNANDINI, Juan P. *Legislación escolar del Perú. Sus orígenes, su evolución histórica y síntesis de su realidad actual*. Lima, 1939.

CHÁVEZ SÁNCHEZ, Carlos. *Ignacio Escudero. Tribuno de la Convención Nacional de 1855*. Lima: Ed. Forma, 1950.

CHIARAMONTI, Gabriella. “Andes o nación: la reforma electoral de 1896 en Perú”. En: ANNINO, Antonio (coord.). *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires: FCE, 1995.

_____. *Ciudadanía y representación en el Perú (1808-1860). Los itinerarios de la soberanía*. Lima: UNMSM/SEPS/ONPE, 2005. (1ª edición en italiano del 2002).

CONTRERAS, Carlos. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, 1996. (Documento de Trabajo N° 80).

CORNEJO FORONDA, David. *Don Manuel Pardo y la educación nacional*. Lima: PUCP, 1953.

CUBAS RAMACCIOTTI, Ricardo Daniel. *La propuesta nacional y educativa de Bartolomé Herrera: La reforma del Convictorio de San Carlos*. Tesis para optar el título de Licenciado en Historia, Lima: PUCP, 1998.

_____. “Educación, elites e independencia: el papel del convictorio de San Carlos en la emancipación peruana”. En: O’PHELAN, Scarlett. *La independencia en el Perú. Desde los borbones a Bolívar*. Lima: IRA-PUCP, 2001.

CUETO, Marcos. *Excelencia científica en la periferia. Actividades e investigación Biomédica en el Perú, 1890-1950*. Lima: Grade-Concytec, 1989

DAMMERT BELLIDO, José. *El Colegio Central de Ciencias y Artes de Cajamarca (1831-1836)*. Cajamarca: Universidad Nacional, 1983.

_____. *La generación más brillante de Cajamarca egresada de su Colegio Central de Ciencias y Artes (1831-1856)*. Cajamarca: 1984.

DENEGRI, Francesca. *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú 1860 - 1895*. Lima: IEP/ Flora Tristán, 1996.

EGUIGUREN, Luis. *Diccionario histórico-cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus colegios; crónica e investigación*. 3 tomos. Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1940, 1949, 1951.

ESPINOZA RUIZ, Grover Antonio. *Despotismo ilustrado y reforma educativa: el Real Convictorio de San Carlos de Lima, entre 1770 y 1817*. Tesis de licenciado, PUCP, 1996.

_____. “La reforma de la educación superior en Lima: el caso del real convictorio de San Carlos”. En: O’PHELAN, Scarlett (comp.). *El Perú en el siglo XVIII. La era Borbónica*. Lima: IRA-PUCP, 1999.

_____. “Moldeando a los ciudadanos del mañana: el proyecto educativo disciplinador en Lima entre 1850 y 1900”. En: DRINOT, Paulo:

GAROFALO, Leo (ed.) *Más allá de la dominación y la resistencia. Estudios de historia peruana, siglo XVI-XX*. Lima: IEP, 2005.

_____. “Educando al ciudadano: alcances y límites del proyecto educativo disciplinador en el departamento de Lima (1850-1879)”. En MC EVOY, Carmen. *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2004.

ESTENSSORO FUCHS, Juan Carlos. *Del paganismo a la santidad. La incorporación de los indios del Perú al catolicismo, 1532-1750*. Lima: PUCP/IFEA, 2003.

FELL, Eve-Marie. “La construcción de la sociedad peruana: Estado y educación en el siglo XIX.” En: KAPSOLI, Wilfredo. *Peruanistas contemporáneos*. Lima: Concytec, 1988.

FERRERO REBAGLIATI, Raúl. *El liberalismo Peruano. Contribución a una historia de las ideas*. Lima: Biblioteca de Escritores Peruanos, 1958.

FONSECA, Juan. ““Sin educación no hay sociedad”: Las escuelas lancasterianas y la educación primaria en los inicios de la república (1822-1826)”. En: O’PHELAN, Scarlett. *La independencia en el Perú. Desde los borbones a Bolívar*. Lima: IRA-PUCP, 2001.

FORMENT, Carlos A. “La sociedad civil en el Perú del siglo XIX: democrática o disciplinaria”. En: SÁBATO, Hilda. *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE, 1999.

GÁLVEZ, Anibal. *La instrucción pública en el Perú y el “Instituto de Lima” (Apuntes históricos)*. Lima, 1913.

GÁLVEZ, José Francisco. *Los magistrados y la sociedad limeña en el siglo XIX (1821-1860)*. Lima: PUCP. IRA, 2004. (Cuadernos de investigación 2/1999).

GAMARRA HERNANDEZ, Aurelio. *Datos históricos acerca de los establecimientos de segunda enseñanza que actualmente funcionan*. Lima: Imprentas Torres Aguirre, 1919.

GARCIA JORDAN, Pilar. *Iglesia y poder en el Perú contemporáneo, 1821-1919*. Cusco: CBC, 1991.

GARCIA RAMOS, Dagoberto. *Pedro Gálvez, primer decano de la Facultad de Derecho*. Lima. Editorial San Marcos. 1956.

GLEASON, Daniel. “Anti-democratic thought in early republican Peru: Bartolomé Herrera and the liberal-conservative ideological struggle”. En: *The Americas*, XXXVIII, 2 (Washington 1981): 205-217.

GOOTENBERG, Paul. “Los liberales asediados: la fracasada primera generación de librecambistas en el Perú, 1820-1850.” En: *Revista Andina*, 6, 2 (Cuzco 1988): 403-450.

_____. “Los orígenes sociales del proteccionismo y libre comercio en Lima del siglo XIX”. En: *Histórica*, XIV, 2, (Lima 1990): 235-280.

_____. *Caudillos y Comerciantes. La formación económica del estado peruano, 1820-1860*. Cusco: CBC, 1997.

_____. *Imaginar el desarrollo. Las ideas económicas en el Perú postcolonial*. Lima: IEP/BCR, 1998.

_____. *Población y etnicidad en el Perú republicano (siglo XIX). Algunas revisiones*. Lima: IEP, 1995. (Documento de trabajo 71, serie Historia, 14)

GONZÁLES, Carlos Alberto. *La escuela peruana en Tacna, 1793-1907*. Lima, 1970.

GONZÁLES CARRÉ, Enrique; GALDO GUTIERREZ, Virgilio. "Historia de la educación en el Perú". En: MEJIA BACA, Juan (ed.). *Historia del Perú. Tomo X. Procesos e instituciones*. Lima: Ed. Mejía Baca, 1980.

GUARISCO, Claudia. "Cabildos indígenas, democracia y autonomía. Lima, 1770-1812". En: *Investigaciones Sociales. Revista del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales*. VIII, 12 (Lima 2004): 99-131.

GUERRA, Margarita. "El clero ilustrado en el tránsito de la Colonia a la República". En: ARMAS, Fernando. (Comp.) *La construcción de la Iglesia en los andes*. Lima: PUCP, 1999.

GUERRA, Margarita; LEIVA, Lourdes. *Historia de la Educación Peruana en la república (1821-1876)*. Lima: Biblioteca Nacional, 2001.

GUIBOVICH, Pedro. "La educación en el Perú colonial: fuentes e historiografía". En: *Histórica*, XVII, 2 (Lima 1993): 271-296.

HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. *Bibliotecas privadas en el mundo colonial. La difusión de libros e ideas en el virreynato peruano (siglos XVI-XVII)*. Madrid: Iberoamericano, 1996.

HOLGUIN, Oswaldo. *Tiempos de infancia y bohemia, Ricardo Palma (1833-1860)*. Lima: PUCP, 1994.

IWASAKI, Fernando. "El pensamiento político de Bartolomé Herrera. El proyecto conservador del siglo XIX". En: *Boletín del Instituto Riva Agüero*, 13 (Lima 1984-1985): 127-150.

JAMANCA VEGA, Marco. "Repertorio bibliográfico de historia constitucional del Perú". En: *Historia Constitucional* (revista electrónica). N° 4, 2003. <<http://hc.rediris.es/04/indice.html>>

JOUE MARTÍN, José Ramón. *Esclavos de la ciudad letrada. Esclavitud, escritura y colonialismo en Lima (1650-1700)*. Lima: IEP, 2005.

KLAIBER S.J., Jeffrey. *La Iglesia en el Perú. Su historia social desde la independencia*. Lima: PUCP, 1983.

KRISTAL, Efraín. *Una visión urbana de los Andes: génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú, 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.

LASTRES, Juan. *Historia de la medicina peruana*. T. III. Lima : UNMSM, 1951.

LEGUIA, Jorge Guillermo. *Estudios Históricos*. Santiago de Chile, 1939.

LOHMANN VILLENA, Guillermo. “Manuel Lorenzo de Vidaurre y la Inquisición de Lima”. En: *Mar del Sur*, 18 (1951): 104-113.

_____. “Libros, libreros y bibliotecas en la época virreinal”. En: *Fénix*, 21 (Lima 1971): 17-24.

LOSADA, Alejandro. *La literatura en la sociedad de América Latina: Perú y Río de la Plata 1837 - 1880*. Frankfurt, 1983.

MAC LEAN Y ESTENÓS, Roberto. *Sociología educacional del Perú*. Lima: Librería e imprenta Gil, 1944.

_____. “La influencia del Mariscal Santa Cruz en el proceso educacional del Perú”. En *Letras* (Enero-Abril 1944): 5-38.

MACERA, Pablo. *Tres etapas en el desarrollo de la conciencia nacional*. Lima: Ediciones Fanal, 1955.

_____. “Bibliotecas peruanas del siglo XVIII”. En: *Trabajos de Historia*, Vol. 1, Lima: INC, 1977.

_____. “Lenguaje y modernismo peruano del siglo XVIII”. En: *Trabajos de Historia*, Vol. 2, Lima: INC, 1977.

_____. “El probabilismo en el Perú del siglo XVIII”. En: *Trabajos de Historia*, Vol. 2, Lima: INC, 1977.

_____. “Noticias sobre la enseñanza elemental en el Perú durante el siglo XVIII”. En: *Trabajos de Historia*, Vol. 2, Lima: INC, 1977.

_____. “Las plantaciones azucareras andinas (1821-1875)”. En: *Trabajos de Historia*, Vol. 4, Lima: INC, 1977.

MÁLAGA MEDINA, Alejandro. “Seminario San Jerónimo de Arequipa”. En: *Revista peruana de historia eclesiástica*. 1 (Cuzco 1989): 39-54.

MARTIN, José Carlos. *Historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas (1875-1920)*. Lima: CIP, 1949.

MARTIN, Luis. “La biblioteca del colegio San Pablo”. En: *Fénix*, 21 (Lima 1971): 25-36.

_____. *La conquista intelectual del Perú. El colegio Jesuita de San Pablo, 1568-1767*. Barcelona: Editorial Casiopea, 2004 (1ª edición en inglés de 1968).

MC EVOY, Carmen. *Un proyecto nacional en el siglo XIX. Manuel Pardo y su visión del Perú*. Lima: PUCP, 1994.

_____. *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Lima: PUC, 1997.

MÉNDEZ, Cecilia. *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. 2 Ed. Lima: IEP, 2000. (Documento de Trabajo 56, Serie Historia 10).

_____. “Tradiciones liberales en los Andes: militares y campesinos en la formación del estado peruano”. En: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe. Historia y sociedad en los andes, siglos XIX y XX*, 15, 1 (Enero-Junio 2004). <<http://www.tau.ac.il/eial/current/index.html>>

MILLA BATRES, Carlos. *Diccionario histórico-biográfico del Perú*. Lima: Milla Batres, 1986.

MONGUIÓ, Luis. *Don José Joaquín de Mora y el Perú del ochocientos*. Madrid: Castalia, 1967.

_____. “El ‘loco’ Quiroz, Merino Ballesteros y Don Manuel José Quintana.” En: *Libro en Homenaje a Luis Alberto Sánchez en los 40 años de su docencia universitaria*. Lima: P. L. Villanueva, 1967.

MONSALVE, Martín. “Del estudio del Rosario a la Real Pontificia Universidad Mayor de San Marcos”. En: *Histórica*, XXII, 1, (Lima 1998): 53-79.

MOORE, Charles B. *El arte de predicar de Juan Espinosa Medrano en “La novena maravilla”*. Lima: PUCP, 2000.

MÜCKE, Ulrich. “La desunión imaginada. Indios y nación en el Perú decimonónico”. En: *Jahrbuch*, 36 (Colonia 1999): 219-232.

_____. “Estado nacional y poderes provinciales. Aspectos del sistema político peruano antes de la Guerra con Chile”. En: *Anuario de Estudios Americanos*, LVI, 1, (Sevilla 1999): 173-194.

_____. “El liberalismo peruano después de Ramón Castilla. Ideología y política de Manuel Pardo.” En: *Homenaje a Félix Denegri Luna*. Lima: PUCP, 2000.

MUÑOZ, Fanni. “La educación femenina en la Lima de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.” En: HENRIQUEZ, Narda. *El Hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*. Lima: PUCP, 2000.

NIETO VÉLEZ, Armando. *El derecho a la educación y la legislación peruana en el siglo XIX*. Lima, 1959. Tesis de Bachiller PUCP.

_____. *Historia del colegio de la Inmaculada. 1 años iniciales de guerra y adversidad*. Lima, 1978.

_____. “Colegios de San Pablo y San Martín”. En: *Revista peruana de historia eclesiástica*. 1 (Cuzco 1989): 81-87.

NÚÑEZ, Estuardo. *La influencia alemana en el derecho peruano*. Lima: Librería e imprenta Gil, 1937.

ORREGO, Juan Luis. "Domingo Elías y el club progresista: los civiles y el poder hacia 1850". En *Histórica*, XIV, 2, (Lima 1990): 317-353.

PAJUELO, María Martha. *Los Fines de la educación nacional en el ideología y acción educativa de Bartolomé Herrera y de los hermanos Gálvez. Las bases de la educación Peruana*. Lima: P.L. Villanueva, 1965.

PAREJA PAZ-SOLDAN, José. *Historia de las constituciones nacionales*. Lima: 1949.

PASTOR, Alberto Enrique. *Sobre los orígenes de la enseñanza de la historia patria (1821-1876)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1955.

_____. *Guía biográfica de educadores guadalupanos*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1956.

_____. *José Antonio Godoy (1830-1906)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1956.

_____. *Manuel Marcos Salazar (1829-1912)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1956.

_____. *Don Luis Monsante, rector de Guadalupe (1857-1867)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1957.

_____. *El plan de estudios de 1876. Su aplicación en el Colegio Guadalupe*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1958.

_____. *Carlos Lissón (1823-1891)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1960.

_____. *Sebastián Lorente y Benel (1854-1919)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1961.

_____. *El Capitán de navío Ramón Azcárate (1809-1887)*. Lima: Ed. del Centro de Estudios Históricos Guadalupanos, 1963.

PASTOR, Alberto Enrique; LIZARZABURO, Germán. "Apuntes para un diccionario biográfico de guadalupanos ilustres". En: *Guadalupanidad*, 1 (Lima 1955): 37-50.

PAZ SOLDAN, Carlos Enrique. *Cayetano Heredia (1797-1861) y las bases docentes de la escuela medica de Lima*. Lima. Biblioteca de la Cultura Sanitaria. Instituto de Medicina Social de la UNMSM. 1951.

PERALTA RUÍZ, Víctor. *En pos del tributo. Burocracia estatal, elite regional y comunidades indígenas en el Cusco rural (1826-1854)*. Cusco: CERABC, 1991.

_____. *En defensa de la autoridad. Política y cultura bajo el gobierno del virrey Abascal. Perú 1806-1816*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2002.

PIKE, Fredrik. "Heresy, real and alleged in Peru: an aspect of the conservative-liberal struggle, 1830-1875". En: *Hispanic American Historical Review*, XLVII, 1 (Durham 1967): 50-74.

- PONS MUZZO, Gustavo. *Política educativa del Estado peruano*. Lima, 1965.
- _____. *Historia de la Facultad de Derecho*. Lima: UNMSM, 1946.
- PORRAS BARRENECHEA, Raúl. *Toribio Pacheco*. Lima :1920.
- _____. “La Biblioteca de un revolucionario: Sánchez Carrión, prócer civil del Perú”. En: *Mercurio Peruano*, 193, (Lima 1943): 119-130.
- _____. “Visita del Colegio San Carlos por Don Manuel Pardo (1815-1817) y su clausura de orden del Virrey Pezuela (1817)”. En *Revista Histórica*, XVII, (Lima 1948): 180-308.
- _____. *Luciano Benjamin Cisneros. Abogado representativo del siglo XIX (1832-1906)*. Separata de la *Revista del foro*, XLIII, 1. Lima, 1956.
- PORTOCARRERO, Gonzalo; OLIART, Patricia. *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.
- QUIRÓZ, Alfonso. *La deuda defraudada: Consolidación y dominio económico en el Perú*. Lima: INC, 1987.
- _____. “Consecuencias económicas y financieras del proceso de la independencia en el Perú, 1800-1850”. En: MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO, María del Pilar (comp.). *Iglesia, Estado y economía. Siglos XVI al XIX*. México: UNAM/ Instituto Mora, 1995.
- RAMÓN JOFFRE, Gabriel. *La muralla y los callejones. Intervención urbana y proyecto político en lima durante la segunda mitad del siglo XIX*. Lima: PROMPERU/ SIDEA, 1999.
- RAMOS NÚÑEZ, Carlos A. *Toribio Pacheco. Jurista peruano del siglo XIX*. Lima: PUCP, 1993.
- _____. *Historia del derecho peruano. Siglos XIX y XX. Tomo III. Los juriconsultos: El Murciélago y Francisco García Calderón*. Lima: PUCP, 2002.
- _____. *Historia del derecho peruano. Siglos XIX y XX. Tomo IV. Legislación, abogados y exégetas*. Lima: PUCP, 2003.
- REGAL, Alberto. *Castilla Educador*. Lima: Instituto Ramón Castilla, 1969.
- RICKETTS, Mónica. “Un teatro para una sociedad mejor. El teatro de Lima y el conflicto de la Confederación Perú-Boliviana, 1830-1840”. En: BARRAGAN, Rossana; CAJIAS, Dora; QAYUM, Seemin. *El siglo XIX, Bolivia y America Latina*. La Paz:IFEA/Embajada de Francia/ Historias. Coordinadora de Historia, 1997.
- _____. “El Teatro de Lima. Tribuna política y termómetro de civilización, 1820-1828”. En: O’PHELAN, Scarlett. *La independencia en el Perú. Desde los borbones a Bolívar*. Lima: IRA-PUCP, 2001.
- RUBIO FATACCIOLI, Alberto. *Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*. Lima: Editorial Allamenda, 1990.

SALAZAR, Manuel Marcos; VARELA Y ORBEGOSO, Luis. "Reseña histórica del colegio Nuestra Señora de Guadalupe, desde su fundación hasta la fecha". En: *Anales del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe*. Tomo I. Lima 1902: 163-267.

SALAZAR BONDY, Augusto. *La filosofía en el Perú*. Lima: Studium, 1967.

SCHWAB, Federico. "El inventario de la Biblioteca de Fco. Javier Luna Pizarro". En: *Fénix*, 7 (Lima 1950): 147-161.

SOBREVILLA PEREA, Natalia. "The influence of the European 1848 revolutions in Peru". En: THOMPSON, Guy (ed). *The European revolutions of 1848 and the America*. Londres: ILAS, 2002.

TANTALEAN ARBULU, Javier. *Política económica-financiera y la formación del estado: siglo XIX*. Lima: CEDEP, 1983.

TAURO DEL PINO, Alberto. "José Pérez de Vargas, maestro y poeta". En: *Fénix*, 1-4 (Lima 1944-1945):

TAUZIN-CASTELLANOS, Isabelle. "La educación femenina en el Perú del siglo XIX." En: KAPSOLI, Wilfredo. *Peruanistas contemporáneos*. Lima: Concytec, 1988.

THURNER, Mark. "Una historia peruana para el pueblo peruano. de la genealogía fundacional de Sebastián Lorente". En LORENTE, Sebastián. *Escritos fundacionales de historia peruana*. Lima: UNMSM/COFIDE, 2005. Compilación y estudio introductorio de Mark Thurner.

TRAZEGNIES, Fernando de. *La idea del derecho en el Perú republicano del siglo XIX*. Lima: PUCP, 1980.

VALCÁRCEL, Carlos Daniel. "El plan de instrucción de 1829". En: *El Comercio. Suplemento Dominical*. 7/05/1950, p. III; 14/05/1850, p. III.

_____. *Recibimientos a San Martín y a Bolívar en la Universidad de San Marcos*. Lima: 1951.

_____. *Historia de la educación colonial*. Lima: Ed. Universo, 1968.

_____. *Obra educativa de Bolívar y su recibimiento en San Marcos*. Lima: UNMSM, 1974.

VALDIZÁN, Hermilio. *Historia de la Facultad de Medicina*. T. III. Lima: Imprenta San Martín, s. f.

VARGAS UGARTE, Rubén. *Historia de la Iglesia en el Perú*. 5 tomos. Lima, 1953-1962.

_____. *Concilios limenses (1551-1772)*. 3 tomos. Lima: 1951-1954.

_____. *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú*. 4 tomos. Burgos: Imprenta de Aldecoa, 1963-1965.

_____. *Historia del Seminario de santo Toribio de Lima (1591-1900)*. Lima: Imprenta Gráfica Sanmartí, 1969.

_____. *El convictorio de San Carlos y sus dos luminarias*. Lima: Milla Batres, 1970.

VILLARAN, Manuel Vicente. "La universidad de San Marcos y el Colegio de San Carlos." En: *Revista Universitaria*, 2, (Lima 1914): 108-122.

_____. "La instrucción primaria de 1821 a 1850." (1913). En: *Páginas escogidas*. Lima: P. L. Villanueva, 1962.

_____. "La instrucción primaria en el Perú de 1850 a 1873." (1913). En: *Páginas escogidas*. Lima: P. L. Villanueva, 1962.

_____. "La instrucción primaria en el Perú de 1873 a 1901." (1913). En: *Páginas escogidas*. Lima: P. L. Villanueva, 1962.

ZÁRATE C., Eduardo. *Los inicios de la escuela de medicina de Lima. Cayetano Heredia: el organizador*. Lima: ANR, 2005.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

AGUILAR RIVERA, José Antonio; ROJAS, Rafael (coord.). *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*. México: FCE/ CIDE, 2002.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE, 1994.

AVANZINI, Guy. *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder, 1982.

_____. (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. [1981]. México: FCE, 1997.

BALMORI, Diana; VOSS, Stuart F.; WORTMAN, Miles. *Las alianzas de familias y la formación del país en América Latina*. México: FCE, 1990.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. "La literacidad entendida como práctica social". En: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BERLIN, Isaiah. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo y democracia*. México: FCE, 1996.

BRADING, David. *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México: FCE, 1991.

CARPINTERO BENÍTEZ, Francisco. *Historia del derecho natural. Un ensayo*. México: UNAM, 1999.

CARON, Jean-Claude. "La segunda enseñanza en Francia y Europa, desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos." En: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. "Historia intelectual: la retórica como clave de lectura." En: *Prisma. Revista de historia intelectual*. 12 (1993): 149-168.

_____. *A construção da ordem. A elite política imperial. Teatro de sombras. A política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona: Gedisa, 1995.

COLMENARES, Germán. "La ley y el orden social: fundamento profano y fundamento divino." En: *Cahiers des Ameriques Latines*, 10 (París 1990): 49-63.

_____. *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. 4ª Ed. Santafé de Bogotá: TM Editores/Universidad del Valle/Banco de la República/COLCIENCIAS, 1997.

CORTS GINER, M.^a Isabel; CALDERON ESPAÑA, M.^a Consolación. "El método de enseñanza mutua en la América colonial española". En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14-15, (1995-96): 279-300.

COSTA RICO, Antón. "Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX". En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16 (1997): 91-112.

CHOCANO MENA, Magdalena. *La América colonial (1492-1763). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

CRUZ, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago: DIBAM/ PIIE/ LOM/ Centro de Investigaciones Barros Arana, 2002.

EGAÑA BARAONA, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM/ PIIE/ LOM/ Centro de Investigaciones Barros Arana, 2000.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza editorial, 1994.

GÓNGORA, Mario. *Estudios de historia de las ideas y de historia social*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 1980.

GONZALBO AIZPURU, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México, 1990.

_____. “Cuestiones de historia de la educación colonial”. En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11, (1992): 21-31.

_____. (coord.). *Familia y educación en Iberoamérica*. México: el Colegio de México, 1999.

GOODY, Jack; WATT, Ian. “Las consecuencias de la cultura escrita”. En: GOODY, Jack. *Cultura escrita en las sociedades tradicionales*. Barcelona: GEDISA, 1996.

GUERRA, Francois-Xavier; Annick Lempérière, et al. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII-XIX*. México: FCE, 1998.

GUERRA, Francois-Xavier; QUIJADA, Mónica (coord.). *Imaginar la nación*. Cuadernos de Historia Latinoamericana. Hamburgo: AHILA, 1994.

HIRSSHBERGER, Johannes. *Historia de la filosofía*. Barcelona: Ed. Herder, 1985.

HOBBSBAWN, Eric J. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991.

JAKSIC A., Iván. *Andrés Bello. La pasión por el orden*. Santiago de Chile: Editorial universitaria, 2001.

MANENT, Pierre. *Histoire intellectuel du libéralisme. Dix leçons*. Paris: Calmann-Lévy, 1987.

MANIN, Bernard. *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MARTÍNEZ BAEZA, Sergio. “Bello, Infante y la enseñanza del derecho romano: una polémica histórica, 1834”. En: *Revista chilena de historia y geografía*, 134 (Santiago 1964): 196-229.

MARTÍNEZ DE CODES, Rosa María. *La Iglesia católica en la América Independiente (siglo XIX)*. Madrid: MAPFRE, 1992.

MÜNCK, Thomas. *Historia social de la ilustración*. Barcelona: Crítica, 2001.

NEWLAND, Carlos. “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”. En: *Hispanic American Historical Review*, 71, 2, (1991): 335-364.

ORY, Pascal (dir). *Nouvelle histoire des idées politiques*. Paris: Hachette, 1987.

PIETSCHMANN, Horst. *El Estado y su evolución al principio de la colonización española de América*. México: FCE, 1989.

RAMA, Angel. *La ciudad letrada*. Hanover: Ed. del Norte, 1984.

REBOUL-SCHERRER, Fabienne. "Guizot et l'Instruction publique". En: Colloque de la Fondation Guizot-Val Richer. *Francois Guizot et la cultura politique de son temps*. Paris: Gallimard Le Sueil, 1991.

_____. "El maestro de escuela". En: FURET, François (Ed.). *El Hombre romántico*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

RÍOS ZÚÑIGA, Rosalina. "¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)". En GONZALES, Enrique. *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo María Luna*. México: UNAM/ CEUFFL/ Instituto Mora, 1999.

RODRÍGUEZ LORENZO, Sergio. "Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI". En: *Anuario de Estudios Americanos*, LVI, 1, (Sevilla 1999): 41-64.

ROLDÁN VERA, Eugenia. "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico" en *Paedagogica Historica*, XXXV, 2 (1999): 297-331.

ROSEBERRY, William. "Hegemonía y lenguaje de la contienda". En: Joseph Gilbert, Daniel Nugent. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Ediciones Era, 2002. (Original en inglés de 1994).

SÁBATO, Hilda. *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE, 1999.

SAFFORD, Frank. "Política, ideología y sociedad." En: BETHELL, Leslie (ed.) *Historia de América Latina. VI. América Latina independiente, 1820-1870*. Barcelona: Cambridge University Press/ Crítica, 1991. pp. 42-104.

SARRAILH, Jean. *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México: FCE, 1957.

SCHOFIELD, R. S. "Los niveles de alfabetización en la Inglaterra preindustrial". En: GOODY, Jack. *Cultura escrita en las sociedades tradicionales*. Barcelona: GEDISA, 1996.

SERRANO, Sol. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Ed. Universitaria, 1994.

_____. "La escuela Chilena y la definición de lo público". En: GUERRA, Francois-Xavier; Annick Lempérière, et al. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII-XIX*. México: FCE, 1998.

SERRANO, Sol; JAKSIC, Iván. "El poder de las palabras: la iglesia y el estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX". En: *Historia*, 33 (Santiago 2000): 435-460.

STAPLES, Anne. "La transición hacia una moral laica". En: GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.). *Familia y educación en Iberoamérica*. México: el Colegio de México, 1999.
_____. "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente". En: *Historia de la lectura en México. Seminario de historia de la educación en México*. México: El Colegio de México, 1988.

STRAUSS, Leo; CROPSEY, Joseph (comp). *Historia de la filosofía política*. México: FCE, 2000.

STREET, Brian. "Los nuevos estudios de literacidad". En: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

STREET, Joanna; STREET, Brian. "La escolarización de la literacidad". En: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

TANCK ESTRADA, Dorothy. *La educación ilustrada (1786-1836)*. México: El Colegio de México, 1977.

_____. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821". En: *Historia de la lectura en México. Seminario de historia de la educación en México*. México: El Colegio de México, 1988.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor. *La codificación en la Argentina (1810-1870). Mentalidad social e ideas jurídicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Derecho y Ciencia Social/ Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene, 1977.

_____. *La ley en América hispana. Del descubrimiento a la emancipación*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1992.

ULLMANN, Walter. *Historia del pensamiento político en la Edad Media*. Barcelona: Ariel, 1983.

WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PND, 1984.

ZAVALA, Silvio. *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Lingüísticos, 1996.