



# La presencia del ideario pedagógico español en la educación argentina

Lionetti, Lucía

Instituto de Estudios Histórico-Sociales "Prof. Juan Carlos Grosso". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

lucialionetti@ciudad.com.ar

Fecha de recepción:

04/04/08

Fecha de aceptación:

24/11/08

## Palabras clave:

ilustración española,  
educación,  
Argentina,  
historia de  
la educación

## Keywords:

*spanish illustration,  
education,  
Argentina,  
History of  
education*

## Resumen

Los estudios sobre las ideas que inspiraron a los referentes del campo educativo en la Argentina han destacado particularmente el aporte de la tradición pedagógica francesa, norteamericana, inglesa o alemana. Sin embargo, aún reconociendo la presencia indiscutible de estas matrices, habrá que destacar la valiosa influencia de otras corrientes educativas, particularmente del pensamiento pedagógico español. Precisamente en este artículo, se examinan las sugerentes novedades que circularon en la península en materia educativa a lo largo del siglo XVIII para mostrar de qué modo fueron recuperadas en nuestro país en el momento que se conformó el sistema público de educación. La aproximación a esta problemática se ha realizado a partir de la consulta de fuentes editas de los principales referentes de esa renovación y de fuentes oficiales como el Monitor de la Educación Común. Una metodología de trabajo de tipo cualitativa, a partir de la cual, se ha podido complejizar y matizar esa vasta influencia de la que se nutrió el incipiente campo pedagógico argentino.

A lo largo del siglo XIX y, fundamentalmente, a partir de las últimas décadas, en la Argentina se retomaron los fundamentos del discurso pedagógico ilustrado que erigió a la educación en motor del imperio de la civilización. El sentimiento compartido a favor de la educación como generadora de la nueva sociedad civil fue recuperado de esa tradición madurada en Europa. Una y otra vez, se apeló a la contundencia del discurso ilustrado que proclamó que “sin la igualdad en la educación, las demás igualdades que la ley consagra no tienen realidad consistente” (Bucich Escolbar, 1935, p. 121).

Aquel principio igualitario que se esgrimía, toda vez que de la educación popular se hablaba, llevó a que las autoridades públicas lo utilizaran como argumento de peso para avanzar con su proyecto de escolarizar a todos los niños y niñas de la república, en abierta competencia con la primacía educadora de la Iglesia católica y con el rol de la familia como institución formadora. Más allá de las dificultades, los actores estatales recuperaron aquella premisa heredada de la modernidad europea que presentó a la educación como una cuestión de Estado.

De tal modo, la elite gobernante de la Argentina finisecular se presentó como parte de ese movimiento de intelectuales esclarecidos que apostó por preparar a sus habitantes para el ejercicio pleno de sus deberes y derechos como ciudadanos de una nación libre. La educación permitiría construir esa sociedad civil capaz de ejercer su libertad civil y sus derechos políticos con responsabilidad ciudadana. Mientras se arribaba a ese futuro prometido, el gobierno encontraba su licencia para el ejercicio de una práctica política que poco tenía que ver con el anuncio de la república democrática.

Esas políticas educativas se ampararon en un lenguaje pedagógico que promovía el sentido social de la escuela. Así se recurrió a todos los referentes de la Pedagogía moderna que habían circulado a través de sus escritos y a aquellas experiencias educativas de países que aparecían como modelos a seguir, alcanzar y hasta superar. Era Estados Unidos y el pensamiento pedagógico de Horacio Mann que inspiró a Sarmiento. Pero también era Alemania, Francia, Inglaterra y todas aquellas naciones que habían dado lugar a una nueva civilización. Hombres y nombres reconocidos fueron citados, una y otra vez, a la hora de marcar el rumbo en la Argentina.

Ahora bien, esas referencias no deben llevar a reducir la compleja trama de influencias que enriquecieron el pensamiento de aquellos dirigentes que impulsaron la escuela pública. La red de discursos que se inspiraron en esas matrices pedagógicas ciertamente pueden confundir puesto que los modelos más citados nos acercan a las experiencias educativas presentadas como exitosas y que, presuntamente, asegurarían el camino hacia la utopía modernizadora. Sin embargo, poco se ha tenido en cuenta la vigencia de otros movimientos pedagógicos como

el caso particular del español, tanto en los tiempos precedentes como en los años en los que se conformó el sistema público de educación. Será tiempo, entonces, de comprender hasta qué punto se puede indagar la presencia de otras ideas y de otros nombres provenientes de la tradición educativa peninsular que, de un modo u otro, colaboraron con su acción y con su pensamiento en la puesta en marcha de aquella misión monumental y grandiosa de “educar al soberano”. El objetivo de este trabajo es, precisamente, recuperar ese bagaje de ideas inspiradas en indiscutibles referentes del pensamiento educativo que se adelantaron a muchas de las premisas que luego fueron rescatadas en pleno contexto del advenimiento del Estado nación. Un tiempo en el que se asumió como tarea de gobierno la extensión de la alfabetización como único modo de conformar una comunidad de ciudadanos sobre la que se sentaría el lema de “paz y administración”.

### **La Ilustración española y su apuesta a favor de la instrucción primaria**

Las primeras manifestaciones a favor de un proyecto educativo considerado como un instrumento válido para promover una transformación amplia, capaz de calar hondamente en el cuerpo social, procede, precisamente, del pensamiento ilustrado. Esa matriz pedagógica se mantuvo latente en el movimiento educativo del siglo XIX. Por su parte, la ilustración española hizo su contribución a este campo tanto en la península como en las colonias. De tal modo que, al aceptar la permanencia del movimiento ilustrado en las propuestas de los hombres preocupados, en los tiempos de la consolidación del Estado nacional, no se puede desconocer que el precedente de estas ideas que apuntaron al cambio social a través de la educación en la América española lo marcó la propia metrópoli.

Los pensadores del siglo XVIII confiaban en la capacidad del intelecto para descifrar y entender no solo el mundo físico-natural, sino también la civilización de los hombres. Esa nueva actitud frente a la capacidad racional y a la naturaleza de la sociedad fortalecía la idea de que por medio del conocimiento humano se podrían mejorar las con-

diciones económicas y sociales. Los ilustrados creían necesario convertir al Estado en el instrumento primordial para lograr el progreso y el reino de la razón. En general, la corriente ilustrada favorecía la concentración del poder político en manos de un déspota ilustrado. Al pasar por los Pirineos a España, el brillo de las luces fue refractado, transformado y reducido. La pervivencia de una tradición religiosa fortalecida por la Reconquista y la Contrarreforma, y el recuerdo vivo de la época histórica floreciente del siglo XVI, propiciaron que España no se entregara incondicionalmente a la Ilustración. La tendencia a dudar o despreciar dogmas religiosos fue rechazada, mientras que algunos de los proyectos para disminuir la influencia de la Iglesia institucional fueron incorporados dentro del sistema del real patronato español. Se hizo el intento de adaptar las teorías económicas a un país que no tenía una clase media preparada para promover el desarrollo industrial, pero que tenía un gobierno con capacidades para fomentar la expansión industrial y comercial desde arriba. La esperanza en la soberanía popular fue respetada en la medida que podía ser congruente con la tradición española de las Cortes, las cuales se limitaban usualmente a aconsejar al rey y no desafiaban su poder. Las ideas políticas ilustradas que subrayan la importancia de un monarca fuerte y las proposiciones sobre reformas económicas y administrativas fueron, en general, las acogidas con más entusiasmo por los pensadores españoles.

En aquella versión española de las ideas ilustradas ocuparon un lugar relevante las cuestiones referentes a la instrucción. Por otra parte, no podemos ignorar que, más allá de la fuerte influencia del clima de ideas que provenía allende los Pirineos, hubo un aire renovador y genuino impulsado por el grupo de los novatores del siglo XVII. En efecto, hombres del pensamiento español, como el padre Feijoo, mucho dieron en favor de una crítica sagaz y efectiva que apuntaba a un sistema de creencias arraigado en la cultura española. Uno de los aspectos considerados por el religioso fue, precisamente, el ataque a la escolástica y su apuesta a una educación destinada a hombres y mujeres que fomentara su espíritu crítico (Feijoo, 1997).

De tal manera que el siglo XVIII español aparece pródigo en ideas que apuntaban a considerar un nuevo tipo de instrucción centrada, pri-

mordialmente, en una enseñanza básica y ampliada a todos los sectores sociales. De todas las gamas de ideas que inspiraron los programas ilustrados, dos tenían especial importancia para la educación primaria: una era la idea de limitar los gremios; la otra, el deseo de extender la enseñanza elemental a mayor número de estudiantes e incluir, además de la enseñanza religiosa, asignaturas técnicas y cívicas. Al llevar estos dos conceptos a la práctica se contribuyó a aumentar la responsabilidad del Estado en la educación.

El principal obstáculo con el que se encontraron fue el tipo de enseñanza tradicional que recibió severas críticas en virtud de su metodología trasnochada y de que no prestaba atención a la experiencia. Así, en su momento, el ministro de gobierno de Carlos III, José del Campillo, tildó a la educación española de perniciosa, tanto en el plano personal como en el social. Sería esa cuestión la que supuestamente explicaba “el exceso de ocio, el afeminamiento e indulgencia (en el sentido de perdonar que no se haga nada o se haga mal), la condescendencia excesiva con los hijos (tema que se repetirá en otros escritores) y lo peor, la falta de instrucción de los maestros”. Por eso, según continuaba exponiendo, “la educación ha de tener sus límites, determinados por el puesto social de cada uno, no se han de comunicar a cada uno más luces que las que necesita para desenvolver bien su papel en la sociedad; pero dentro de estos límites ha de ser lo más completa y perfecta que se deba” (Blas Perdices, 1995, p. 37).

Más allá de las distancias, los ilustrados españoles convergían en un lugar común: la educación debía abocarse a dos acciones al mismo tiempo, una “negativa”, que consistía en desarraigar los vicios, y otra “positiva”, que se proponía transmitir el ejercicio de las virtudes. Tal como lo planteaba Olavide (en Blas Perdices, 1992, p. 21) “hay que empezar por remover todos los estorbos que impiden el progreso de las ciencias que son tanto el espíritu de partido o de escuela como el espíritu de doctrina, propio de la Escolástica”.

Para superar esos estorbos, según creía el reconocido Gaspar Jovellanos, la educación debía ir asociada a la “circulación de las ideas”. No era posible que existiera la convicción a favor de la educación sino se la expresaba y comunicaba libremente. Así, ese juego de la comunicación

e intercambio de ideas provocarían un cambio no a través de la revolución, sino por medio de la acción de la reforma que se concretaría en tres aspectos: en la esfera de la política, en la economía y en la moral. De tal modo, la educación sería el instrumento que podía barrer todo aquello que se interponía en la meta hacia el progreso. Este reconocido intelectual fue, sin duda, el pensador más completo de ese movimiento, en tanto que partió de una perspectiva antropológica que se fundaba en su creencia en la “perfectibilidad” del hombre. Entendía que “la perfectibilidad del alma humana es indefinida, así en cuanto a sus facultades físicas, como en cuanto a sus facultades morales”.<sup>1</sup> Llegó a dar un paso más en sus consideraciones. Convencido del carácter social de la naturaleza humana y de su perfectibilidad, pensaba que el hombre se debía esforzar para alcanzar el “perfeccionamiento de las relaciones sociales”. Es en ese punto donde se encontró con la doble condición del género humano: la de ser “hombre” y “ciudadano”. Consideraba que el hombre “sólo es ciudadano respecto de la ciudad a que pertenece y de sus miembros, y como esta relación que llamaré civil, no destruye, ni puede, las relaciones naturales que el hombre tiene con todo el resto de su especie, que pertenecen a otros ciudades o reuniones, es preciso que reconozcan no sólo las obligaciones de ciudadano, sino también de hombre” (en Caso González, 1980). En esa concepción del hombre se fundamentó la necesidad de efectivizar una reforma social. Si de acuerdo con la lógica de su pensamiento se buscaba que el avance técnico-económico concretara un “progreso político”, del mismo se desprendería la posibilidad de acometer la necesaria “reforma social” para elevar la tasa de “felicidad”.

Por esto, era importante hacer avanzar a la humanidad (y en concreto a los individuos que componen el Estado nacional) en el ámbito de la moral. Tal como expresaba, “no hay especie de verdadera felicidad individual sobre la tierra que no se derive de las ideas y sentimientos morales del hombre” (Jovellanos, Tomo 8, p. 68).

En este sentido, otorgaba un papel protagónico a la educación para que cristalizara el progreso moral del individuo y de la nación. Es más, situaba precisamente “en la educación el eje conductor del auténtico progreso humano”. Tal como se preguntaba: “¿Acaso la moral pende de

la instrucción? Sin duda. No hay moral sin principios, no hay principios sin ninguna especie de instrucción” (Jovellanos, Tomo 8, p. 72).

La ética aparecía en la “cima” y la “corona” de los estudios que debía hacer el ciudadano. La tarea de la educación no se tenía que limitar a “instruir a los jóvenes en el buen uso de la razón”, sino que se pretendía lograr con la instrucción la preparación de los ánimos de los alumnos para recibir las “importantes verdades de la moral”. La ética era la fuente de toda sabiduría. Si bien hacía poco que se había incluido en el *currículum* de las escuelas generales y de las universidades, la ética o filosofía moral entendía que quedaba mucho por mejorar. Identificaba con el nombre de “moral política” a la conducta tanto pública como privada de los individuos del cuerpo social. Los alumnos tendrían que ser inspirados en normas sociales como “el amor a la patria, el odio a la tiranía, la subordinación a la autoridad legítima, la beneficencia, el deseo de la paz y orden público, y todas las virtudes sociales que forman buenos y generosos ciudadanos, y conducen para la mejora de las costumbres” (Jovellanos, Tomo 8, p. 74). Por lo tanto, es la ética la que conducía hacia la verdad para alcanzar como meta final la virtud. Para lograr, a través de la educación, un “ciudadano virtuoso” que estuviera animado por el amor a lo público había que formarlo de acuerdo con las “máximas morales y sociales”. Se debía apuntar a una educación integral que superara la tradicional formación de los comportamientos exteriores y pudiera arribar a elevar el nivel de moralidad de los individuos.

El autor, a la hora de encontrar los fundamentos de la moral, comentaba:

Un origen o primera fuente de moral debe ser reconocido antes de reconocer sus preceptos. Prescindamos, si es posible de las opiniones de los hombres acerca de este origen: sea el que fuere, debe ser sobrenatural, esencialmente bueno y eternamente constante, porque sus leyes no pudieron dirigir la Naturaleza, si no fuesen superiores a ella; debe ser esencialmente bueno, pues, al no serlo, no podría producir buenas leyes. En fin, debe ser eternamente constante, porque de otro modo sus preceptos fueron variables y perecederos como las leyes humanas. (Jovellanos, Tomo 8, p. 32)

No hacía más que referirse a la presencia de un “Dios legislador”. En su *Tratado Teórico-Práctico de enseñanza*, se refería al estudio de la moral religiosa. El objeto más importante de la instrucción era la “moral cristiana”, cuyo estudio lo consideraba el de más honda relevancia para el hombre (Jovellanos, Biblioteca de Autores Españoles [BAE]), de allí que pensaba que el abordaje de la religión debía ser acorde al nivel de enseñanza y al grado de maduración del niño. Según entendía, había que dividirla en cinco partes: el catecismo común, el catecismo histórico de Fleuri,<sup>2</sup> el símbolo de la fe o los fundamentos de la revelación, la historia del Antiguo y Nuevo Testamento y, finalmente, el estudio de la Biblia.

En síntesis, para Jovellanos, la moralidad era la que permitía lograr la virtud que conduciría al verdadero fin del hombre y al auténtico objeto que era la felicidad. Según razonaba, la felicidad individual estaba condicionada a que el hombre actuante dirigiera su conducta por el camino de la virtud. Es decir, virtud y felicidad resultaban en su pensamiento términos coincidentes en el fondo, de modo tal que no podía darse el uno sin el otro. No podría pretender ser feliz verdaderamente quien no intentara ser virtuoso o, dicho de otra manera, solo mediante el ejercicio continuado de acciones virtuosas es como el hombre conseguiría saciar en alguna medida su sed de felicidad (Fernández Fernández, 1991, p. 129).

Para que la educación llegara a todo el pueblo entendía que se debía dar en una “institución abierta y gratuita”. La educación de todo el pueblo permitiría ir reduciendo paulatinamente la diferencia entre la masa ignorante y una minoría culta. Mientras la masa permaneciera en la ignorancia, no se producirían adelantos notables ni en la agricultura ni en la industria. Por esto exigía la enseñanza gratuita, por lo menos, en las primeras letras.<sup>3</sup>

Más allá del seguimiento particular al complejo planteo del pensamiento jovellanista, queda claro que los pensadores del siglo XVIII español coincidían en que los frutos de una buena educación los recogían no solo el individuo y la sociedad, sino el propio Estado. En este sentido, los ilustrados españoles compartían aquella afirmación de d’Holbach<sup>4</sup> que, a través de la ley, el Estado debía ocuparse de ella,



para que con la educación se fomentara la inteligencia, la imaginación, la voluntad hacia el bien y se extinguieran las tendencias hacia lo pernicioso (Blas Perdices, 1992).

Así, cuando se habló de la educación nacional indeclinablemente se defendió su condición pública, en tanto debía estar orientada a toda la sociedad. Si los ilustrados llevaban la educación al terreno de la libertad, no dudaban en reconocer la función educativa como indispensable para el orden del Estado y el gobierno de sus autoridades. Los mismos ilustrados esperaban convertirse en esa elite letrada dirigente que como funcionarios del Gobierno pudieran conseguir, mediante los resortes del poder político, echar abajo los obstáculos que se oponían a la reforma educativa y efectivizar su marcha. De allí que Campomanes se atreviera a decir:

la instrucción de los ciudadanos debe entrar en el plan del Gobierno, y las Universidades y Estudios son las Escuelas y Seminarios de la Nación, no sólo para cultivar las ciencias, sino para adquirir en la Religión, en la Moral y en la Política todos aquellos conocimientos que son necesarios para ser útiles al Estado y llenar las obligaciones de un verdadero ciudadano. (Citado en Blas Perdices, 1992)

Sería esta, finalmente, en términos de Fornel<sup>5</sup> “la educación civil y económica”. Se trataba de una educación que, con sus dos caras, aseguraría la participación ciudadana en la reforma de la sociedad, que podríamos llamar estructural, en la cual el aspecto económico, irrescindible del otro, cobraba un relieve principal. La preparación económica aseguraría el mantenimiento del principio rector de la ordenación social: la utilidad. De tal forma, esta instrucción tenía como fin la socialización para integrar a la sociedad con una formación capacitada en su desarrollo intelectual y moral así como con la instrucción técnica adecuada para el dominio de los resortes naturales.

Además de la riqueza que se revela en este movimiento que pretendió “enmendar los errores arraigados” del pueblo español, lo que resulta llamativo es seguir las trayectorias personales de sus cultores para detectar cómo apelaron a la circulación de sus ideas a través de la cultura letrada (Blas Perdices, 1992, p. 61). Se constituyeron en una

verdadera “república de las letras” que, en tanto una esfera de opinión pública, no tenía contenido popular.<sup>6</sup> Esa elite ilustrada excluyente discutía y debatía diversos proyectos que perseguían como meta alcanzar la felicidad de la sociedad. En tanto miembros del mundo letrado estaban capacitados y, de hecho, serían los únicos aptos para comunicar sus ideas al gobierno, en particular, y a la sociedad, en general. En efecto, muchos de ellos, por las condiciones personales que demostraron, se convirtieron en funcionarios y asesores de la corona. Podemos decir que aparecían como hombres que se “hacían a sí mismos”<sup>7</sup> en virtud de sus talentos como miembros de esa comunidad restringida y privilegiada que formaba parte del mundo donde circulaban las ideas.

Ahora bien, en esta instancia se impone un interrogante: ¿en qué medida estas ideas llegaron a las colonias? Las condiciones particulares de España influyeron para restringir la aplicación de estas ideas de la Ilustración a los aspectos económicos y administrativos, principalmente; por lo tanto, se puede presuponer que el alcance de estas ideas fue aún menor al otro lado del Atlántico.

Muchas de las interesantes cuestiones planteadas por el movimiento pedagógico ilustrado español corrieron la misma suerte. Sin embargo, no se puede desconocer que existieron intentos de renovación en tanto reflejo de una preocupación de las autoridades impregnadas por las nuevas corrientes del reformismo borbónico. Hubo una voluntad política desde la propia península por imponer estos aires renovadores en el sistema educativo del otro lado del Atlántico.

Ese impulso innovador en materia de educación primaria promovido por la metrópoli fue desconocido por muchos historiadores de la educación que remarcaron el carácter rupturista que habría significado el movimiento independentista. Si bien se han destacado estos nuevos aires en la educación universitaria (Chiaramonte, 2007), poco se ha dicho en lo que se refiere a la educación primaria. Sin intención de profundizar en este aspecto, se acepta que quedan zonas oscuras que habrá que investigar para replantear muchos de los dichos comunes que reconocen como casi nula la experiencia educativa en ese nivel en los tiempos del virreinato. De todos modos, se puede dar cuenta de la existencia

de escuelas para niños varones que eran instruidos en las primeras letras utilizando algunos principios de la “enseñanza libre”.

Habrà que seguir la línea que marcara aquel trabajo clásico de Dorothy Tanck Estrada para el caso de México. La autora plantea:

La opinión de muchos gobernantes y escritores después de la independencia sobre la casi inexistencia de escuelas primarias en la colonia resulta errónea al examinar la situación educacional de la ciudad de México. No sólo existían en la capital muchas escuelas gratuitas de la Iglesia, del Ayuntamiento, de las parcialidades de indios y de asociaciones filantrópicas, y todas impartían las primeras letras a miles de alumnos. (Tanck Estrada, 1997, p. 16)

Más adelante sostiene:

Después de la independencia, las leyes educativas de las Cortes sirvieron de modelo al gobierno mexicano. Además, en el Distrito Federal, debido a que aún no se promulgaba una ley orgánica, continuaron vigentes las leyes españolas del gobierno municipal. El Ayuntamiento de la ciudad de México asumió amplias facultades en el campo de la educación primaria, aunque sólo las ejerció esporádicamente. Podía examinar y dar licencia a maestros y maestras, tanto de escuelas municipales como particulares; visitar escuelas para vigilar su régimen interno; cerrar las que juzgara deficientes y exhortar a la Iglesia a cumplir con la obligación de sostener las escuelas gratuitas. (Tanck Estrada, 1997, p. 26)

Este es un punto que habrá que atender para no hacer afirmaciones que obscurezcan y oculten lo sucedido en todo su alcance en materia de instrucción en esos años de la reforma ilustrada; también queda por considerar aquello que aconteció durante los “tiempos difíciles” de los primeros gobiernos independentistas en lo que poco se pudo ensayar en esta materia. De todas formas, hubo intentos por modernizar el tipo de educación brindada a los niños y para ello se buscaron nuevos modelos. Una mención especial merece, para el caso rioplatense, la política educativa durante el gobierno de Rivadavia que pretendió perfeccionar

la instrucción a través del método lancasteriano. Sin embargo, aun para este caso particular en el que se sugieren nuevos ejemplos y nuevos maestros, aparece la presencia española.

En efecto, entre los tantos proyectos que se presentan y se discuten, merece especial atención el del pedagogo español Pablo Baladía. La presentación de su *Código de Enseñanza Primaria* (1825) causó un impacto interesante por lo renovado de su propuesta y la viabilidad de su implementación, más allá de que los tiempos políticos hayan alterado esta posibilidad. En el mismo se proponía una rígida organización jerárquica de la vida escolar que se centraba en el alumno monitor, lo que permitía superar la falta de personal docente idóneo para llevar adelante la tarea educativa.

Resulta difícil rastrear la continuidad de las políticas educativas ante un contexto político cargado de enfrentamientos internos y de marchas y contramarchas en los intentos de organización nacional. Por ello, si se pretende detectar y reconocer las voces y pensamientos de españoles vinculados a la educación, habrá que aproximarse a los años en los que la educación fue considerada un asunto de Estado.<sup>8</sup>

## La educación del ciudadano

Tempranamente, los referentes de Mayo de 1810 se pronunciaron contra el escolasticismo, para dar paso a una instrucción formadora del ciudadano. Mariano Moreno, quien fuera Secretario de la Primera Junta, comentó en el prólogo de *El Contrato Social* de Rousseau que “los pueblos no pueden gozar de la verdadera libertad y ponerse al abrigo de nuevas usurpaciones mientras no se les saque de la ignorancia de sus propios derechos, en que han vivido” (Moreno, 1810, p. 4). Manuel Belgrano, discípulo de Quesnay y de Campomanes, partidario acérrimo del libre cambio, percibió la estrecha relación entre las industrias, las ciencias, las artes y la cultura general. En sus *Memorias del Consulado* (1915) preconizó la fundación de una escuela de comercio y otra de agricultura, la educación de la mujer, la libertad de enseñar y aprender, la gratuidad de la enseñanza, el establecimiento de colegios de artes y oficios. Afirmó en su tratado:

Uno de los principales medios que se deben adoptar son las escuelas gratuitas, a donde puedan los infelices mandar sus hijos, sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción [...]. Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas donde se les enseñará la doctrina cristiana, a leer, a escribir, a coser, a bordar, etc. y principalmente inspirarles amor al trabajo para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres. (p. 34)

Las ideas sobre la instrucción pública de estos hombres no consiguieron plasmarse en la práctica. En los años veinte, después de la anarquía, se asistió a una evanescente política educativa producto de la inestabilidad institucional que no varió significativamente en las décadas subsiguientes.<sup>9</sup> Cuando se consiguió sellar la unidad nacional, la educación devino en un tema prioritario para los sucesivos gobiernos del Estado central. Se decía, “gobernar es educar”, en el sentido de que se lograra “capacitar al soberano en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades” (Sarmiento, 1915, p. 23). Tal como se suponía, favorecería el “encauzamiento moral” de la elite dirigente.

Estos argumentos sobre los beneficios de la enseñanza nos remontan a muchas de las premisas del pensamiento ilustrado y, en particular, del pensamiento ilustrado español. Un conjunto de saberes institucionalizados eran los instrumentos pensados como los más eficaces para ser transmitidos en una enseñanza generalizada y gradual. La continuidad de una política educativa le permitió al Estado convertirse en auténtico protagonista de esta materia, lo que posibilitó, a pesar de la resistencia de los sectores católicos,<sup>10</sup> poner en marcha la educación obligatoria, gratuita y laica para todos los niños de seis a catorce años.<sup>11</sup> Aquella convicción se fundaba en “una necesidad social, un medio indispensable de progreso, una condición de éxito como Nación, y el único que conduce a la urna libre, exenta de violencias y de fraude” (*El Monitor de la Educación Común*, 1884).<sup>12</sup>

La preparación del individuo se contemplaba en una instrucción integral que permitiera su socialización política; los pilares de esa formación eran materias como Moral y Urbanidad, Historia Nacional, Geografía Nacional, Idioma Nacional, Nociones de Higiene, Gimnasia,

Nociones de la Constitución Nacional —orientadas para los varones—, Labores de Mano y Economía Doméstica —dadas a las niñas—. Al respecto, se sostenía que esa educación general y gradual contemplara algunas enseñanzas especiales tanto para niñas como para niños. Quienes defendían la postura de brindar ciertas nociones particulares a las pequeñas, como el caso de la higiene y la economía doméstica, recordaban los dichos pronunciados por especialistas como Horacio Mann, Pestalozzi o Fröebell, a los que se sumaban otros prestigiosos educadores como Alcántara García. Precisamente este pedagogo español, en su momento, había expresado:

Desde un principio, debe la educación de las niñas mirar a la formación de mujeres de casa, es decir, de buenas esposas y buenas madres de familia, a cuyo efecto y sin perjuicio de la cultura que en correspondencia con lo que reciben los niños se les suministre, deben figurar en el programa de la primera enseñanza para las niñas sencillas nociones de Economía y Medicina domésticas, de Higiene, de Fisiología, de Psicología y de Educación, con los deberes morales, principalmente por lo que a la mujer concierne. (*El Monitor*, 1882, p. 1243)

Esa educación primaria presentaba puntos en común con aquello que hombres como Jovellanos entendieron como básico para alcanzar la “virtud ciudadana”. Si bien esta conceptualización sufrió una remanetización con el transcurso del tiempo y aquello que era considerado virtuoso, en tanto se revelaba como una expresión de una conducta fiel a los principios religiosos, en estos tiempos se vinculaba con una conducta acorde a la del buen ciudadano: responsable ante su familia, ante la sociedad y ante el Estado, con un sentimiento a favor de la sociabilidad, amor a la verdad y a la justicia, respetuoso de los deberes hacia Dios, amor a la patria. Principios todos que recuerdan a la moral católica y que se pueden reconocer coincidentes con la moral laica que se pretendía imponer.

Por esto a la hora de señalar las fuentes que inspiraban aquella prodigiosa tarea de “educar al soberano” (Lionetti, 2007) se citaban nombres diversos y, aparentemente, dispares que sin lugar a dudas fueron leídos por todos aquellos que se ocuparon de este tema. No resulta extraño

pensar que estos nombres hayan conocido los avances propuestos por otros pensadores, tomando parte de esa producción de modo que, a los aportes personales, se sumaran las propuestas de otros. Es así que en oportunidad del debate en el Congreso Pedagógico de 1882 que discutía sobre la sanción de la Ley de Educación Común, uno de los oradores comentaba:

Diré con Paroz: ‘jesuitas y protestantes concurren con su actividad pedagógica a reformar la enseñanza; si los primeros se aprovechan de los progresos de sus contendores, hay hombres como Sturm que admiran los estudios de aquellos y, todos, disidentes y católicos acogen con entusiasmo las ideas fecundas que filósofos como Montaigne y Rousseau, han esparcido por el mundo. [...] Mas corrieron los años, y, la planta casi aniquilada por la raquitis, llegó a vigorizarse al calor que le prestaron jenios (sic) como Sturm, ilustre pedagogo prusiano; el aragonés José de Calassans, fundador de las escuelas Pías; Comenius, a quien se debe la organización definitiva de la escuela; el gran pensador inglés Locke [...]; Basedow que calca su método sobre los principios educativos del Emilio de Rousseau, y el gran Pestalozzi que, fundando la educación en la naturaleza, como algunos de los sabios que le precedieron, descubre y explica las leyes que debe observar el educador, echa los cimientos al sistema mutuo, usado al mismo tiempo por Bell en la India y Lancaster en Inglaterra, y termina formando a su discípulo Fröebell, quien corona la obra, creando el verdadero método educativo, adoptado actualmente por todo instructor amante de su profesión. (*El Monitor*, 1882, p. 97)

Influencias diversas, gracias a la circulación de todo tipo de material impreso. Libros, periódicos, revistas de distintos países y de diversos autores llegaron a las puertas del Río de la Plata.<sup>13</sup> Una dirigencia ávida de información que buscaba nutrirse de otras experiencias, para fundamentar un camino elegido y demostrar la certidumbre del rumbo hacia el progreso, daba cuenta de aquella tributación a favor de la pedagogía de los grandes maestros. De este modo, al ocuparse de los formadores

y de su actitud para emprender la enseñanza con la eficacia y la profesionalidad que la tarea exigía, muchas fueron las referencias hechas de diversos autores, no faltando la mención de reconocidos pedagogos españoles como Francisco Giner de los Ríos, quien en el artículo “Un peligro de toda enseñanza” explicaba:

La comunicación del maestro con sus educandos, cualesquiera que sean la edad y cultura de éstos, no puede menos de estrechar el horizonte intelectual del primero, por la exigencia imprescindible de acomodar el grado de su pensamiento a otros menos desarrollados, aunque no sea más que en aquella esfera. Para tratar con niños, es menester hacerse niño; para enseñar adultos ignorantes, hay que hacerse ignorante. Y es de notar, que mientras la enseñanza cumple mejor su fin, mientras más íntima es y más fecunda, semejante estrechamiento es mayor. [...] que el maestro sea a la vez maestro y discípulo. Y, discípulo, puede ser en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante comunicación con los de más elevado espíritu, y recibiendo de ellos enseñanza ya directa y personalmente, ya por medio de lecturas. (*El Monitor*, 1885, p. 179)<sup>14</sup>

La situación educativa de España era una referencia frecuente puesto que se reconocían los adelantos que en este aspecto se habían realizado y, en ese sentido, era un modelo a tener en cuenta.<sup>15</sup> Se tenían noticias de su renovación a partir de la fluencia democrática iniciada con la revolución setembrina de 1868 —burguesa y liberal— y continuada durante la I República española. Efectivamente, fue durante este régimen republicano presidido por intelectuales como Pi y Margall, Salmerón, Castelar, entre otros, que se pretendió fijar una nueva conciencia política para los gobernantes y ciudadanos. En ese contexto se impuso una inquietud educativa y cultural que parecía despertar en la vida social, en las instituciones académicas, en los Ateneos. El movimiento educativo inspirado en las ideas de Krause marcó su impronta en el primer republicanismo de este país, con acuerdo en los puntos políticos centrales del régimen. Como han afirmado algunos historiadores, durante la etapa de la República española, el krausismo español



no fue tanto un movimiento filosófico como una actitud de renovación espiritual de la sociedad. De ahí que el ideario krausista de Chao, Salmerón, Giner de los Ríos, Azcárate, Uña se revistió pronto, tras el fracaso de la I República, de cierto humanismo pedagógico —reforma del hombre por la educación— que anidaría después en la Institución Libre de Enseñanza.

El ‘institucionismo’ asumió, pues, la herencia krausista y republicana, aunque en su desarrollo tuvieran lugar, además, otros influjos: el positivismo de Salmerón o de Dorado Montero —por citar casos conocidos— o, muchos años después, el socialismo de Fernando de los Ríos o de Julián Besteiro perfilaron nuevas connotaciones con respecto al ‘primer institucionismo’ y otras orientaciones concretas que condicionarían, y de qué modo, la ‘escuela única’ de la II República. (Capitán Díaz, 1997, p. 99)<sup>16</sup>

A pesar de una política educativa un tanto estéril en la práctica por parte del republicanismo español, propició, sin embargo, un haber lleno de ideas y de doctrinas pedagógicas, claras y lozanas. El pensamiento pedagógico republicano acogió la rica tradición liberal, doceañista y progresista, sobre instrucción pública y la contrastó y actualizó con otras doctrinas foráneas, viejas y nuevas, pero vigentes en su tiempo, que hablaban de progreso, libertad de pensamiento y de enseñanza, igualdad de derechos, derecho a la educación, instrucción elemental, gratuita y obligatoria, extensión democrática de la educación, emancipación de las clases trabajadoras, descentralismo, federalismo, entre otras proclamas más que provocadoras para los intereses de algunos sectores claves de la sociedad española de aquella época. De tal modo, como nos dice Capitán Díaz, las presencias de Condorcet, Hegel, Krause, Spencer, Fourier, Tiberghien, Proudhon, Stuart Mill, entre otros, y, de alguna manera, otras tesis del positivismo francés, del federalismo y el socialismo utópico se dejaron sentir en el concepto primo-republicano de la educación.

Una producción prolífica desde distintas escuelas y continentes hacía de la educación un tema privilegiado por la atención que ocupaba tanto en hombres destacados en esta cuestión como en las políticas de

los estados de fines del siglo XIX. Sería precisamente ese interés lo que permitiría adicionar todo aquello que se había generado para su mejoramiento de modo que los nombres de aquellos que contribuyeron a su evolución fueron tomados y repensados en función de las distintas realidades. Así, la lectura de los diversos autores y la mirada de las diferentes experiencias educativas dan cuenta de que esa apuesta a la educación del ciudadano exigía no descartar ninguna práctica que, de un modo u otro, resultara valiosa. Claro que todo ello era posible en un contexto donde la sociedad estaba en movimiento. Eran tiempos donde circulaban mercancías y capital que contribuían a la difusión de las ideas (Hobsbawm, 1989).

Ese mundo en permanente movimiento era testigo de otro grandioso espectáculo, el desplazamiento de multitudes humanas de un lugar a otro, en busca de nuevas condiciones de vida y de la ilusión del progreso en tierras con geografía y costumbres desconocidas, una esperanza que permitía vencer el temor al desarraigo, a lo nuevo y a lo que se percibía como extraño.

La mención de los escritos que provienen de distintas corrientes pedagógicas queda incompleta si no se hace referencia, sucinta por cierto, a la presencia de los propios hombres en la institución escolar. Entre ellos el reconocido educador y pedagogo español José María Torres (1823-1895) quien desempeñó distintos cargos y funciones dentro del sistema educativo argentino. Sus obras tuvieron una notable difusión, particularmente dentro de las escuelas normales de entonces. Sus textos no dejaron afuera ninguna de las cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, su producción escrita se centró en torno a la cuestión de las relaciones entre el Estado, las familias y los niños combinando enunciados provenientes de la tradición liberal y el *aggiornamento* del pensamiento católico de la época. Puede afirmarse que Torres fue, por otra parte, el organizador definitivo de la Escuela Normal de Paraná.<sup>17</sup>

Pero también vale la pena mencionar a aquellos nombres olvidados y perdidos en las “islas” escolares diseminadas por la geografía del país y que salen de ese olvido gracias a los informes que los Inspectores Generales presentaban al Consejo Nacional. Solo a modo de ejemplo,

se cita uno de esos informes que se refiere a la provincia de Santiago del Estero. En el mismo, el Inspector, verdadero “ojo” del Estado nacional, que iluminaba sobre las condiciones reales en las que se encontraba la educación y la población en esas zonas alejadas de su control, comunica acerca de uno de los establecimientos visitados:

[...] Dirige esta escuela don Francisco C. Pena, de 25 años de edad, español, soltero y no diplomado. Este maestro estuvo en Santiago en el mes de Agosto, según su propia declaración. Se cree que ha pasado también algunos días en Salavina durante el curso del año escolar. El Inspector local no ha tenido queja alguna que exponer. Un vecino se quejó de su conducta, pero ese mismo vecino ha pedido luego al Consejo que se le conserve en el cargo. (*El Monitor*, 1986, p. 129)

Continúa describiendo, pero esta vez su visita es en otra localidad de la provincia:

[...] Dirige esta escuela don Dámaso L. Ruiz, español, casado, con diploma y 12 años de ejercicio en la carrera del magisterio. La conducta del maestro es buena, se contrae al cumplimiento de sus deberes. (*El Monitor*, 1986, p. 130)

Estos ejemplos de maestros que han sido formados en sus países de orígenes se suman a la importante presencia de alumnos peninsulares en las distintas escuelas normales del país que deciden dedicarse a esta profesión.<sup>18</sup> Incluso, algunos de ellos, llegaron a ocupar puestos destacados dentro del sistema. Tal vez uno de los casos más representativos y llamativos haya sido el de Don Antonio Atienzo y Medrano. Este hombre de la educación llegó a la Argentina comisionado por las autoridades españolas para que visitara las escuelas locales y diera su sensación respecto de las condiciones del trabajo escolar. Uno de sus informes fue reproducido en la publicación del CNE [Consejo Nacional de Educación], en el que resalta la favorable impresión que se llevó al observar los edificios escolares y el desarrollo de las tareas dentro del mismo. Llegaba a comparar el estilo edilicio y los resultados de las clases con uno de los ejemplos más mencionados y seguidos con especial atención en este terreno, como era el francés. La sorpresa de la arquitectura y del

buen dictado de las clases resulta un tanto relativa cuando nos enteramos que solo habría recorrido algunos establecimientos de la Capital Federal. Pero, tal vez lo más significativo de la tarea que desempeñara este personaje no haya sido su visita por las escuelas, sino el hecho de haber cumplido también funciones en la Argentina. La buena opinión y el respeto que se ganó por su trayectoria hicieron posible que cumpliera durante los primeros años de la década del noventa el cargo de relator en *El Monitor de Educación Común*. De modo que, a la hora de tener en cuenta la presencia del pedagogismo español también se pueden encontrar hombres formados en esa escuela que fueron reconocidos por su talento profesional y considerados valiosos para colaborar con su experiencia en este acuerdo compartido por los Estados occidentales de “formar a los ciudadanos”.

### **Algunas consideraciones finales**

Lo que se buscó demostrar en estas páginas es que en ese *carrefour* de ideas que circularon en el movimiento educativo argentino estuvo presente el aporte que provenía de los pensadores españoles. Como se ha visto, en aquella tradición hubo presencias destacadas que consideraron el hecho educativo como un factor de cambio y la condición imprescindible para conducir la conducta del hombre hacia el camino de la virtud ciudadana. El siglo XVIII español fue testigo de una gran renovación en el campo de la instrucción. Hacia estas tierras llegaron las obras de Locke, Kant, Rousseau, Montaigne, y fueron repensados a partir de las características particulares de la sociedad española. Los nombres de Olavide, Campomanes, Sarmiento, Forner, Jovellanos, por mencionar los más conocidos, hicieron muchas contribuciones para renovar una educación que aparecía postergada y relegada por aquellos “errores arraigados” que había fijado la Escolástica. Y algunos de estos replanteos llegaron a la América española.

Durante el siglo XIX, el complejo mapa político, tanto de los pueblos americanos como el de la antigua metrópoli, debilitó aquella comunicación. Las nuevas condiciones de fines de siglo hicieron posible reanudar los contactos, sobre todo los referidos al campo del conocimiento.

En ese escenario, los estadistas argentinos recuperaron aquella expresión de la educación como un instrumento civilizador. Esos principios heredados, pero *aggiornados* por la remantización que habían sufrido con el tiempo se sumaron al aporte de Pestalozzi, Fröebell, Mann, Mill, Spencer, dando un sustento y un lenguaje científico a ese monumental proyecto de educar al soberano. A esos nombres se agregaron los pedagogos españoles contemporáneos, formados en la reconocida tradición krausista. Hombres como Giner de los Ríos, Azcárate, Salmerón, Uña retomaron aquella concepción humanista del hombre —tan presente en Jovellanos— para sentar las bases de la Institución Libre de Enseñanza. Fueron estos nombres los que trascendieron las fronteras y llegaron con sus renovados aires a circular junto a los otros. No cabe duda de la influencia en ese movimiento peninsular de otras escuelas. La cuestión es que hicieron un aporte para el mejoramiento de la escolarización primaria que fue receptado en la Argentina por quienes se mostraron permeables y dispuestos a conocer todo aquello que se pudiera decir en favor de un tema que era tan caro a sus intereses.

## Notas

- 1 Gaspar Jovellanos vertió estas expresiones en *Reflexiones sobre la instrucción pública. Carta Quinta*, citado en Caso González, 1980.
- 2 André Hercule de Fleury, (1653-1743), clérigo y político francés. Consejero de Luis XV.
- 3 En este sentido, recoge la tesis de Campomanes quien proponía que, "se establecieran por toda España escuelas de artes y oficios, donde se enseñara el nuevo método de la hilandería de seda, tratando de concentrar este trabajo en las mujeres y orientar a los hombres hacia otras actividades". Campomanes (s/f). B.A.E., Tomo 50.
- 4 Paul Henri Thiry d'Holbach (1723-1789), filósofo materialista francés de origen alemán que colaboró con sus escritos sobre química, metalurgia y geología en la Enciclopedia. Sostenía que el hombre en tanto ser natural, por lo tanto físico, está sometido a las leyes naturales.
- 5 Louis Fornel (1698-1745): comerciante y economista francés que formó parte de la escuela Fisiocrática.
- 6 De la vasta bibliografía sobre esta cuestión remitimos, por razones de espacio, al citado trabajo de Chartier, 1995.
- 7 Es una expresión que circulaba en el ideario de las burguesías en ascenso y es retomada por los historiadores que analizan esta república de las letras.
- 8 Podemos decir que en aquella búsqueda por brindar un servicio educativo más acabado habrá que destacar como antecedentes casos como los de las

provincias de Entre Ríos y Buenos Aires, que desde los años cincuenta hicieron notables progresos en este campo. En el caso de Buenos Aires, en los años sesenta, contó en la gestión de la Dirección General de Escuelas con hombres notables como Sarmiento y Estrada que dieron un gran impulso a esta rama de la educación. Otro aspecto a tener en cuenta es también la labor de la Iglesia, la Sociedad de Damas de Beneficencia que se ocupaba de la educación de las niñas y algunas escuelas de colectividades que marcaron presencia en estos años hasta llegar a competir por ese espacio con el Estado nacional a partir de la década del ochenta.

- 9 Un trabajo que recupera las acciones en favor de la educación en la campaña de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX es el de Bustamante Vismara, 2007.
- 10 Al respecto, para algunos autores, la Iglesia se encontraba en una posición de debilidad como para competir con un Estado que desplegaba sus políticas de alcance nacional. Era, tal como plantea Halperín, una "institución en retirada". Ver Halperín Donghi, 1987. En los últimos años se han revisado algunas de estas cuestiones, al respecto se puede citar, entre otros, el trabajo de Di Stéfano y Zanatta, 2000.
- 11 En la misma se decía en sus dos primeros artículos: "Art. 1: La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años. Art. 2: La instrucción primaria debe ser *obligatoria, gratuita y gradual*, y dada conforme a los preceptos de la higiene". *Ley de Educación Común*, 8 de julio de 1884.
- 12 En adelante, *El Monitor*.
- 13 En el caso de las publicaciones de origen español que circulaban por estas latitudes podemos mencionar: *El Magisterio Español, España y América; El clamor del magisterio, El monitor de primera enseñanza, El Protector de la infancia* —publicaciones de Barcelona— y *la Apología del Maestro* —de Valencia—.
- 14 Cabe señalar que Francisco Giner de los Ríos fue una de las figuras descolantes de la renovación pedagógica, sobre todo por su acción en la llamada Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, que proclamaba: "La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunidad religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas". *Estatutos de la ILE*, 1876, Art. 15.
- 15 No deja de llamar la atención cómo se destacaba la presencia española en las muestras de distintos países organizadas en los llamados *Museos Pedagógicos*.
- 16 Cabe destacar que el siglo XIX español estuvo marcado por su "ciclo de revoluciones burguesas" que comprende los períodos 1808-1812; 1820-1823; 1854-1856; 1868-1874.
- 17 Parte de sus ideas sobre la niñez y el orden escolar han sido analizadas en Carli, 2005.
- 18 Dan cuenta de estos datos los archivos de las Escuelas Normales, las Memorias del Ministerio de Educación con los listados de alumnos de cada establecimiento normal donde, entre otros datos, se informa su nacionalidad, y los Censos Educativos.

## Fuentes editas consultadas

- Belgrano, M. (1915). *Memorias del Consulado*. Buenos Aires: Cabaut Editores.
- Bucich Escobar, I. (1935). *Páginas de Avellaneda sobre Educación. Recopilación y Notas*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción.
- Campomanes, P. (s/f). *Informe extendido en la Junta de Comercio y Moneda sobre sustituir un nuevo método para la hilanza de seda*. Tomo 50. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- *El Monitor de la Educación Común (1882-1896)*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Feijoo, B. J. (1997). *Defensa de la mujer*. Barcelona: Icaria editorial.
- Jovellanos, G. (s/f). *Introducción a un discurso sobre el estudio de la Economía Civil* (Tomo 8). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Moreno, M. (1810). *El Contrato Social de Jean Jacques Rousseau*. Buenos Aires: s/d.
- Sarmiento, D. F. (1915). *Educación popular* (Vol. 2). Buenos Aires: Librería La Facultad.

## Bibliografía

- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación Amigos Archivo Histórico.
- Capitán Díaz, A. (1997). *La educación en la primera República española (1873)*. Murcia, España: Ediciones Nau Libres.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Caso González, J. M. (1980). El pensamiento pedagógico de Jovellanos y su Real Instituto Asturiano. *Cuadernos Populares Culturales*, 2, pp. 12-65.

- Chartier, R. (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chiaromonte, J. C. (2007). *La Ilustración en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori.
- Fernández Fernández, J. L. (1991). *Jovellanos. Antropología y Teoría de la sociedad*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Halperín Donghi, T. (1987). *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hobsbawm, E. (1987). *La era del imperio*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república*. Buenos Aires-Madrid: Editorial Miño y Dávila.
- Perdices, L. B. (1995). *Ideas y función del pensamiento ilustrado*. Madrid: Editorial Complutense.
- (1992). *Pablo Olavide (1725-1803). El Ilustrado*. Madrid: Editorial Complutense.
- Pérez Cantó, P. y Mo Romero, E. (2000). Ilustración, Ciudadanía y Género: el siglo XVIII español. En P. Pérez Cantó (Edit.), *También somos ciudadanas* (pp. 43-142). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.