



De la *instructio* a la educación pública: Ilustración, liberalismo y enseñanza en México, siglo XIX.¹

From *Instructio* to Public Education: The Enlightenment, Liberalism, and Education in Nineteenth-Century Mexico.

Jorge Omar Mora Rodríguez

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Omarmora811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3876-4295>

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva histórico-conceptual, la transformación de los vocabularios de educación e instrucción en el mundo hispanico entre los siglos XVIII y XIX, con especial atención al caso mexicano. A partir del examen de diccionarios, tratados pedagógicos, legislación, debates parlamentarios y prensa especializada, se muestra cómo ambas voces fueron adquiriendo significados diferenciados en el marco de profundas transformaciones políticas, culturales y sociales. Mientras la instrucción se vinculó progresivamente con la transmisión reglada del saber, la disciplina y la intervención administrativa sobre la población, la educación conservó durante más tiempo su asociación con la crianza, la formación moral y los afectos en el ámbito familiar. El recorrido inicia con la pedagogía pastoral y los procesos de cristianización en la Nueva España, continúa con las reformulaciones ilustradas que asociaron la enseñanza con la utilidad pública, el progreso y la felicidad social, y examina posteriormente los debates liberales sobre la instrucción pública y la libertad de enseñanza en el México independiente. Finalmente, se analiza la incorporación de

¹ Este artículo forma parte de la investigación doctoral desarrollada por el autor en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Una versión preliminar del texto fue discutida en el seminario del Grupo de trabajo Religión y Política de la Red Iberconceptos, a cuyos integrantes manifiesto mi gratitud.

las mujeres a los espacios escolares durante el siglo XIX, destacando que la feminización del magisterio no significó una ruptura con el orden doméstico, sino la extensión de sus lógicas al ámbito educativo. Se sostiene que la configuración moderna de la enseñanza surgió de la articulación entre familia, escuela y Estado, en un proceso que redefinió simultáneamente los sentidos de educación e instrucción y los mecanismos de conducción social.

Palabras clave: instrucción, educación, mujeres, familia

Abstract

This article examines, from a historical-conceptual perspective, the transformation of the vocabularies of *education* and *instruction* in the Hispanic world between the eighteenth and nineteenth centuries, with particular attention to the Mexican case. Drawing on dictionaries, pedagogical treatises, legislation, parliamentary debates, and specialized periodicals, it shows how both terms acquired differentiated meanings amid profound political, cultural, and social transformations. While *instruction* became increasingly associated with the regulated transmission of knowledge, discipline, and administrative intervention over populations, *education* retained for a longer period its connection with upbringing, moral formation, and affective ties within the family sphere. The article begins with the pastoral pedagogy and processes of Christianization in New Spain, then examines Enlightenment reformulations that linked teaching to public utility, progress, and social happiness, and subsequently analyzes liberal debates on public instruction and freedom of education in independent Mexico. Finally, it explores the incorporation of women into educational spaces during the nineteenth century, arguing that the feminization of teaching did not represent a break with the domestic order but rather the extension of its logic into the school setting. The article contends that the modern configuration of teaching emerged from the articulation of family, school, and state, in a process that simultaneously redefined the meanings of education and instruction as well as the mechanisms of social governance.

Keywords: education, instruction, women, family

Fecha de envío: 12 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 19 de febrero de 2026

Introducción

Durante los siglos XVIII y XIX, los vocabularios de la educación en el mundo hispánico experimentaron una transformación profunda. Las voces *educación* e *instrucción*, lejos de designar procesos neutros o intercambiables, condensaron cambios sustantivos en las formas de concebir la formación del individuo, la conducción moral de la sociedad y el papel del Estado en la administración de la vida pública. Este trabajo sostiene que la distinción moderna entre educación e instrucción se entiende como el resultado de un proceso histórico de gubernamentalización mediante el cual la antigua dirección espiritual de matriz cristiana fue desplazándose hacia un régimen liberal de administración de poblaciones. En ese tránsito, la feminización de la enseñanza operó como una mediación decisiva entre los ámbitos domésticos y públicos, redefiniendo las fronteras de lo educativo.

La tesis central que se desarrolla es que, desde la tradición pedagógica cristiana hasta el liberalismo mexicano decimonónico, se configuró un campo semántico en el que la *instrucción* se asoció progresivamente con la transmisión reglada del saber, la disciplina y la normatividad, mientras que la *educación* conservó por más tiempo su vínculo con la crianza y la formación moral en el seno de la familia. Esta diferenciación no fue estable ni lineal: se resignificó a la luz de la Ilustración, de los debates en torno a la libertad de enseñanza y, finalmente, de la incorporación de las mujeres al espacio escolar como preceptoras y maestras.

En términos metodológicos, el artículo se inscribe en una perspectiva histórico-conceptual. Se retoman, tangencialmente, las nociones foucaultianas de gubernamentalidad, con énfasis en la conducción y las tecnologías pastorales, pero se centra en los aportes de la historia cultural de la educación para reconstruir los desplazamientos semánticos de los términos *educación* e *instrucción*. A partir del análisis de vocabularios, diccionarios, tratados pedagógicos, legislación, debates parlamentarios y prensa especializada, se rastrean los usos y sentidos de estas voces en distintos contextos, como España, Nueva España y el México independiente en una muy larga duración, con el fin de mostrar cómo dichas categorías participaron activamente en la reorganización de las relaciones entre religión, familia, Estado y género.

El recorrido propuesto inicia con una revisión de la pedagogía pastoral presente en los procesos de cristianización e instrucción en la Nueva España, se detiene en las reformulaciones ilustradas del concepto de instrucción pública y se adentra en el liberalismo mexicano de la primera mitad del siglo XIX, prestando especial atención a los debates sobre libertad de enseñanza. Finalmente, se analiza el papel de las mujeres en la enseñanza como un elemento clave para comprender la feminización del espacio escolar y la progresiva articulación entre educación doméstica e instrucción pública. De

este modo, se busca contribuir a la comprensión histórica de la educación como una práctica social atravesada por relaciones de poder, saber y género.

La instrucción en la Nueva España

Para el caso de la Nueva España, durante los primeros años de la Colonia, los procesos de enseñanza se redujeron a la cristianización, que presuponía el catecumenado, es decir, la predicación a los adultos, su conversión, su profesión de fe y su bautismo; que suponía, a su vez, el cuidado de su conducta, el pago del diezmo, entre otras obligaciones. El catecumenado implicaba una instrucción previa en los dogmas fundamentales de la fe que, a decir de Robert Ricard siguiendo a Motolinía, conocer y afirmar la creencia en “un solo Dios todopoderoso eterno, de sabiduría y bondad infinitas, creador de todas las cosas; la santísima Virgen; la inmortalidad del alma, los demonios y sus perfidias” (1986: 149). La instrucción previa al catecumenado, entendida como doctrina, consistía en la reunión de la comunidad, guiada por los merinos y/o alcaldes a la Iglesia, en su atrio o cementerio, y frente a la cruz se repetía “como pericos” en voz alta algunos pasajes del catecismo varias veces (Ricard, 1986). Según el propio Ricard, la doctrina dominical implicaba una coacción, a través de azotes o castigos físicos, pese a su prohibición.

Si bien es cierto que había una distinción entre la doctrina que recibían los indios, quienes asistían al atrio y memorizaban el catecismo, y los hijos de los notables, quienes vivían internados en las escuelas adjuntas a conventos, asistían a la universidad y recibían una instrucción considerada superior, en el entendido de que serían los responsables de gobernar en el futuro; en la práctica esto no varió significativamente. La lógica de conducciones y gobierno continuó, además, al amparo de la religión; más allá de que esto implicaba una serie de innovaciones por parte de los frailes, entre para quienes, al menos en los primeros años de la “conquista espiritual” también supuso una práctica diferenciada en los modos de proceder² (Ricard, 1986).

En años más recientes, Antonio Rubial (2020) ha enfatizado que la cristianización en la Nueva España fue un proceso integral de transformación cultural que utilizó la evangelización y la instrucción como herramientas para implantar la fe y los valores occidentales, bajo la administración -monopólica- de la Iglesia y su pedagogía pastoral de carácter visual y ritual. Mediante prácticas como la catequesis sistemática, el teatro evangelizador y la imposición de la policía cristiana, el clero buscó erradicar las tradiciones de los indígenas para modelar sujetos sumisos, morales y adaptados al orden colonial. Este proyecto trascendió la salvación espiritual al

² Fray Bernardino de Sahagún refiere que recién llegados, en la exposición de los 12, contenida en sus “*Pláticas*”, mostraron todos sus recursos frente a las clases altas, es decir, frente a los notables y principales, mientras que con el resto del pueblo, la plebe, no era necesario, pues disponían de una formación rudimentaria (Mendieta, 1971).

funcionar como un mecanismo de control social y político que, al integrar a los indígenas en la cultura hispánica, legitimó y consolidó la estructura del imperio español.

En ese contexto, las prácticas de cristianización asociadas con la enseñanza son legibles en las huellas que dejaron en el lenguaje y los primeros registros de éstas se tienen en los vocabularios castellano-latinos. Allí se observa, por ejemplo, una distinción entre *educio* (criar, nutrir) y *doceo* (enseñar, disciplinar). Ya desde el primer vocabulario de Nebrija (1495, 1516), *educatio* se asociaba con *crianza* y *doctrina*, mientras *doceo* remite a *enseñar* y *disciplinar*, configurando desde entonces dos campos semánticos: uno vinculado al cuidado y la formación moral (*educare*), y otro al saber y la transmisión del conocimiento (*docere*). Los diccionarios bilingües del siglo XVII (Palet, 1604; Oudin, 1607; Vittorio, 1609) reforzaron esta configuración. *Doctrinar*, *disciplinar* e *instruire* se relacionaban con *enseñar* y *documentar*, mientras *instruction* figuraba como equivalente de *documento* o *enseñanza*, destacando un carácter normativo y técnico en la *instrucción*.

La voz *instrucción*, que en su etimología se ubicaba el sustantivo *instructio*, ingresó formalmente al léxico español en 1734, definida como “acción de instruir”, con dos sentidos: uno de índole intelectual, referido a documentos o principios de una ciencia y, el otro, de carácter administrativo, como órdenes o directrices para el gobierno. Hacia 1780 se consolidó con las figuras de *instruir* e *instructor*, centradas en la transmisión reglada del saber. Por su parte, *educación*, traducida en los siglos XVII y XVIII como *nourriture* (alimento), conservó el sentido de crianza y amaestramiento. En 1780 se definía como “crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños”, expresión que mantuvo la idea de formación moral y afectiva. En conjunto, en los lexicógrafos de los siglos XVI al XVIII es posible acercarse a explorar la configuración de un campo semántico donde *instrucción* se asocia al conocimiento formal y normativo, y *educación* a la crianza y cultivo moral. Esto último sobre todo en espacios más o menos bien delimitados, asociados a la familia y la Iglesia.

Con el paso del tiempo, los espacios de instrucción se multiplicaron. A los atrios, cementerios y patios conventuales, aparecieron las llamadas “escuelas amigas” o “migas”, es decir, lugares de resguardo y crianza para menores, así como de instrucción para niñas antes de los 12 años. Paralelamente funcionaron las escuelas pías, adjuntas a los conventos y las escuelas, a cargo de maestros particulares, miembros del Gremio del Nobilísimo Arte de Primeras Letras (Tanck, 1982). En las escuelas de primeras letras, la enseñanza religiosa constituía la base obligatoria del plan de estudios, sustentada en catecismos como los de Ripalda o Fleuri. A estas materias se sumaban la lectura, la escritura y la aritmética. El método tradicional, de carácter individual y basado en la memorización y el deletreo, pronto empezó a ser cuestionado por su rigidez y poca eficacia (Tanck, 1982). En general, es lícito considerar que, a finales del siglo XVIII y las primeras décadas del XIX, las prácticas de enseñanza y los lenguajes y conceptos

asociadas a estas fueron interrogadas y -presumiblemente- modificadas a la luz de una serie de procesos complejos asociados principalmente a la ilustración y al liberalismo.

Las transformaciones que comenzaron a perfilarse en los vocabularios y prácticas de enseñanza durante las últimas décadas del periodo colonial no supusieron la desaparición inmediata de los sentidos heredados de la tradición cristiana. Las asociaciones entre educación, crianza y formación moral, así como aquellas que vinculaban la instrucción con la doctrina, el aprendizaje y la disciplina, continuaron operando como referentes para pensar la formación de los individuos. Lo que cambió fue la matriz desde la cual dichas nociones comenzaron a adquirir otros significados. La difusión de nuevos lenguajes relativos al fomento, la utilidad pública, la felicidad social y el mejoramiento de la población favoreció una relectura de aquellas categorías, inscribiéndolas progresivamente en horizontes de expectativas vinculados con la administración temporal de la sociedad y con la organización racional de su porvenir.

La Ilustración como matriz

Desde finales del siglo XVIII, en el ámbito hispánico comenzó a consolidarse una asociación entre instrucción, progreso y utilidad social, mediante la cual la enseñanza fue concebida como recurso para el fomento de la industria, la administración y el trabajo productivo. Este desplazamiento, promovido por funcionarios, particulares y corporaciones civiles, no supuso una ruptura frontal con la tradición religiosa, sino una rearticulación en una economía moral orientada al mejoramiento material de la sociedad. En este marco, lo público dejó de designar un espacio en común -incluso eclesiástico- para convertirse en un campo de intervención entre Estado y élites civiles; esto como consecuencia de “un proceso de debilitamiento de la estructura corporativa colonial y de avance de un gobierno más centralizado por sobre ámbitos tradicionalmente considerados privados” (Roldán, 2014: 63).

A esta amalgama de ideas, se añadieron los postulados de racionalidad, eficiencia y modernización. Convencidos de que a través de la razón humana se podía alcanzar el mejoramiento y la perfección de la sociedad, los ilustrados promovieron la participación del gobierno en la administración, la economía y la instrucción; considerando, sobre todo, que “por medio del conocimiento humano se podían mejorar las condiciones económicas y sociales” (Tanck, 1982: 5). Así lo manifestaba el pensador ilustrado Melchor Gaspar de Jovellanos en su *Memoria sobre educación pública* (1801 [1831]). En ella discute la noción de la instrucción pública como el origen de la prosperidad social; los fundamentos de la instrucción y su relación con la educación; la educación estamental y los objetivos de la educación pública. Para este pensador español, educar al joven consistía en “ilustrar su razón con los conocimientos que puedan perfeccionar su ser” (p. 8). Hay que señalar que, esto, a su vez, implicaba la erradicación de la ignorancia y la superstición, asociadas principalmente con la visión

teológica del mundo, que se apoyaba en la autoridad de la fe.³ Se trataba, entonces, de un proceso de perfeccionamiento del ser humano, cuyo fin ya no radicaba en la salvación, sino en el progreso.

La reorganización de los lenguajes de la enseñanza no se limitó a redefinir las relaciones entre conocimiento, gobierno y sociedad. También incidió en las formas de concebir la diferencia sexual y la distribución de funciones entre hombres y mujeres. En la medida en que la instrucción comenzó a ser considerada un recurso indispensable para el progreso colectivo, surgieron nuevas reflexiones sobre quiénes debían participar en ella, bajo qué modalidades y con qué propósitos. El lugar asignado a las mujeres dentro de este horizonte adquirió particular relevancia, pues permitió articular preocupaciones relativas a la moral, la familia y la vida social.

A decir de Cristina Molina Petit, la Ilustración instauró una dicotomía fundamental que asignó a los varones el ámbito de la razón, la ley y la ciudadanía universal, a su vez que relegó a las mujeres al dominio de lo doméstico, lo natural y lo afectivo. Bajo tal esquema, la mujer quedó situada en una esfera considerada "pre-política", que la excluyó de la categoría de sujeto universal y de los derechos de ciudadanía plena. En buena medida, esto se justificó mediante una supuesta naturaleza femenina orientada al cuidado y la reproducción, contraponiéndola a la cultura política y la racionalidad masculina. Es de notar que tal división no fue accidental. Molina Petit argumenta que la autonomía del hombre en la esfera política se sostuvo sobre la base de la subordinación y el trabajo no reconocido en el hogar, convirtiendo lo doméstico en un espacio de jerarquía que contraponía los ideales ilustrados de igualdad (1994: 36-37).

Bajo esta lógica, la ilustración no puede entenderse como un proceso de emancipación universal, sino que construyó una modernidad excluyente que definió al sujeto de derechos como varón y relegó a la mujer al ámbito doméstico mediante una supuesta naturaleza que la inhabilitaba para la ciudadanía. Más aún, tal parece que como resultado de estos procesos (ilustración y modernidad) se produjo un desplazamiento del sitio de la mujer que se redefinió en función de su utilidad para el ciudadano, ya fuera como madre o ya fuera como esposa (Molina Petit, 1994). Estas formas de exclusión no impidieron que surgieran discursos que atribuyeron nuevas funciones sociales a las mujeres, precisamente a partir de aquellas cualidades que se consideraban propias de su naturaleza.

Así, la redefinición del lugar social de las mujeres formó parte de transformaciones más amplias en las maneras de concebir el orden social y los mecanismos para asegurar su conservación. Las discusiones ilustradas sobre la

³ Es preciso señalar que la ignorancia y la superstición no se encontraban asociadas exclusivamente a la religión, ni tampoco a España: pero en ambos casos sí se aludía a la falta de instrucción. Las páginas del *Mercurio Histórico y Político* dan cuenta, por ejemplo, en su inserción de enero de 1767, del Decreto de la Emperatriz Reyna de Austria en contra de la magia, la nigromancia y el maleficio asociadas a "la grosería, la ignorancia y la mala educación".

educación no se limitaron a la transmisión de conocimientos ni a la formación individual, sino que se inscribieron en reflexiones más generales sobre la utilidad, el perfeccionamiento de las costumbres y la prosperidad de los cuerpos políticos. En ese horizonte, la educación adquirió una importancia creciente como instrumento capaz de intervenir sobre el presente y planear sobre el futuro, articulando preocupaciones relativas tanto a la organización de la vida social como a la distribución de funciones entre los distintos integrantes de la sociedad. De esta manera, a finales del siglo XVIII, el concepto de educación ganó terreno, asociado a instrucción y figurando de manera central en las discusiones sobre fomento, progreso, industria, bien común y utilidad pública. Pero, sobre todo, se volvió capital en la planificación del futuro. Refiere Dorothy Tanck que “para los gobernantes del siglo XVIII la instrucción era cura casi milagrosa para las enfermedades sociales” (1982: 14). De manera que pasó a formar parte central en la administración de los asuntos de Estado.

El liberalismo mexicano

Durante las primeras décadas del siglo XIX, el liberalismo se consolidó en México como una de las principales corrientes políticas e intelectuales para enfrentar la crisis del antiguo régimen y construir el nuevo Estado-nación independiente. Aunque adoptó expresiones diversas, desde posturas más radicales hasta versiones moderadas orientadas al orden y la estabilidad, compartió principios fundamentales como la soberanía popular, la limitación constitucional del poder, la división de poderes, las libertades individuales y la igualdad jurídica (Gómez Ochoa, 2024). Asimismo, promovió la propiedad privada como base del desarrollo económico y buscó forjar una identidad nacional homogénea que legitimara al nuevo Estado (Padilla, 1998). En este marco, la instrucción pública fue concebida como un instrumento esencial para transformar a los antiguos súbditos en ciudadanos, difundir el conocimiento de los derechos y obligaciones civiles, fortalecer el sentimiento de pertenencia nacional y consolidar el nuevo orden político. La educación debía, además, reemplazar los modelos considerados tradicionales por una enseñanza de corte científico, reduciendo la influencia eclesiástica en la formación de las nuevas generaciones y contribuyendo a la consolidación del proyecto liberal. La formación de los habitantes comenzó a ser entendida como una cuestión vinculada con la estabilidad política, la prosperidad económica y la conservación del orden social. Desde esta perspectiva, la enseñanza se convirtió en un ámbito susceptible de planificación, regulación y vigilancia, integrándose paulatinamente al conjunto de tareas asociadas con la administración de la población.

En la reforma de 1833, propuesta por el entonces presidente interino, Valentín Gómez Farías, se planteó por primera vez la libre enseñanza como medida para limitar a las corporaciones (Staples, 2005). Cabe señalar que, para Gómez Farías, el progreso

del país sólo era posible sacando al clero y al ejército de la política. En este contexto, se esbozaba la búsqueda del control del Estado sobre la enseñanza, así como la separación del clero de esta, la instrucción elemental para hombres, mujeres, niños y adultos y la libertad de enseñanza. Para justificar la reforma de ley, José María Luis Mora señala que no hay igualdad natural entre las personas, sino que es la ley la que debe ayudar a equilibrar tales desigualdades (Mora, 1994). En este sentido, la reforma aspira a volver más felices a los ciudadanos en proporción directa a la desaparición de aquellas prácticas educadoras que impiden el progreso social. De manera que el discurso de Mora sobre la educación se va a ligar estrechamente con el progreso, el bienestar social y el interés mayor.

De acuerdo nuevamente con Mora, “el elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de la razón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular” (Mora, 1994 [1833]: 450). Enfatiza el propio autor que el interés mayor, el interés general del Estado, no se alcanza bajo cualquier educación. Las corporaciones representan un obstáculo para este progreso social, pues enfrentan sus intereses particulares con el interés nacional. Por lo que es posible identificar esto como la causa del rechazo de los contemporáneos de Mora frente a la educación administrada e impartida por el clero, ya que no estimulaba directamente la felicidad de los ciudadanos, más aún, la impedía (Mora, 1994 [1833]).

A mediados de la década de 1830, los intentos reformistas de Gómez Farías y Mora quedaron de lado con la restitución de Santa Anna al frente del ejecutivo nacional y la implementación del sistema centralista de gobierno. Por aquellos años, el fraile carmelita Manuel de San Juan Crisóstomo Nájera,⁴ primer tratadista de estética en México y promotor del sistema de instrucción en Jalisco durante la primera mitad del siglo XIX esbozaba en su *Dictamen sobre el Colegio de San Juan* una distinción en la que educación corresponde al cuidado familiar y del hogar, mientras que la instrucción se encuentra en función de la anterior y sólo se puede adquirir en un establecimiento escolar. Así, Nájera señalaba que

no es posible hacer la primera educación sino en el seno de la familia; la educación desarrolla el sentimiento como la ilustración el talento: el buen y el mal deben antes de ser una persuasión, ser un sentimiento, porque la persuasión cambiará según las circunstancias o los principios

⁴ Se trata de un personaje poco estudiado en buena medida debido a la fuerte tradición liberal en la historiografía. Sus aportes en la construcción de un sistema de instrucción pública en Guadalajara han quedado relegados a un segundo plano, por la atención que han merecido las contribuciones de personajes como Manuel López Cotilla. Cabe señalar que Lucas Alamán le dedicó una biografía. De reciente aparición, puede consultarse el trabajo “La propuesta estética, educativa y cultural de Fray Juan Manuel de San Juan Crisóstomo en Guadalajara: El colegio de San Juan Bautista (1842-1847)”, de Clarisa Hernández Esqueda.

que se adoptaren, lo que jamás sucederá con el sentimiento con que el hombre se halla nutrido desde la más tierna infancia, en el seno de la familia. Esa instrucción en el sentimiento no puede conseguirse sino por el sentimiento, esto es, por el amor, y por la ternura, movimientos del corazón, que no son posibles o al menos naturales y voluntarios, sino en la familia; sin la familia, pues, no es posible haya educación, y sin la educación la instrucción no es más que una palabra vacía de sentido (1849: 14-15)⁵

Llama la atención que, para el fraile carmelita, en el sentido de la instrucción se encuentra la educación que, a su vez, desarrolla el sentimiento (amor, ternura, movimientos del corazón) en el seno de la familia. Estos elementos -aparentemente- de herencia romántica, en los que se recupera la dimensión emocional/sentimental, contrastan en cierta medida con la matriz ilustrada de la que el autor parece abreviar y en la que la razón socaba a la emoción.

Pese a los usos identificados de la voz educación durante la primera mitad de la centuria, el término de instrucción mantuvo su preeminencia en textos y discursos, sobre todo de carácter político. La importancia de difundir la instrucción a todos los grupos sociales también se enfatiza cada vez más. Así, por ejemplo, en el considerado primer tratado de administración pública en México (Guerrero, 1984; Martínez Anzures, 2002; Sánchez González, 2007) desarrollado por Luis De la Rosa, se advierte la necesaria instrucción, entendida como ilustración, e inteligencia para una buena administración de los asuntos públicos. En medio de las disputas político-ideológicas de mediados de siglo, para De la Rosa, abiertamente opuesto al sistema centralista,

una buena administración lejos de buscar arrimo en el oscurantismo y la ignorancia, debe emplear y aprovechar en beneficio público todos los talentos, debe buscar por todas partes como auxiliar la capacidad y la instrucción, debe promover las ciencias y la difusión de todos los conocimientos útiles, y debe considerar la educación y la enseñanza popular como el medio mas eficaz de preparar la sociedad á las pacíficas mejoras y reformas que en días mas felices ejecutará un gobernante benéfico é ilustrado (1852: 5)

El legado del liberalismo, nutrido por el utilitarismo y la idea del progreso racional, consolidó la asociación entre instrucción, igualdad y libertad como ejes del bien común y del perfeccionamiento moral y material de la sociedad. La instrucción, concebida para esta época como ilustración y cultivo de la razón, se erigió en medio

⁵ En ese apartado, el Prior del convento del Carmen está siguiendo a al "ilustre" Venedey, en una *Memoria* inserta en el *Journal de l'Institut Historique* t. 6, p. 197.

privilegiado para alcanzar la felicidad pública, mientras que la educación, vinculada aún al ámbito doméstico y al sentimiento, fue desplazándose hacia una dimensión que ya podría considerarse pública. En ese tránsito, el lenguaje de la instrucción se enlazó con el de la administración y la economía moral, dotando a la educación de un sentido práctico y gubernamental. Así, el saber se transformó en un recurso de gestión y planeación del futuro, legitimando la creciente intervención del Estado en la conducción racional de la sociedad y en la organización de su porvenir ilustrado. Más que limitarse a la difusión de conocimientos, la instrucción comenzó a concebirse como un medio para orientar conductas, formar hábitos y administrar el porvenir colectivo.

La libertad de enseñanza

Las discusiones sobre la libertad de enseñanza se desarrollaron en el contexto de una redefinición de las relaciones entre la Iglesia y el Estado que marcó la vida política mexicana durante las décadas centrales del siglo XIX. Más allá de la disputa sobre jurisdicciones o atribuciones institucionales, este proceso involucró distintas concepciones acerca de la autoridad legítima para intervenir en la formación moral de la sociedad y en la regulación de prácticas tradicionalmente vinculadas al ámbito religioso. En ese marco, la enseñanza adquirió una relevancia particular, pues constituía uno de los espacios donde se articulaban las preocupaciones relativas a la educación de los futuros ciudadanos, la organización del orden social y la definición y/o resignificación de las responsabilidades respectivas del poder civil y de las corporaciones eclesiásticas (Mijangos, 2018; Rosas, 2024).

En este escenario, la enseñanza libre se convirtió en uno de los grandes debates en materia educativa a lo largo del periodo. Ilustrativas de esta cuestión resultan las discusiones desarrolladas en el Congreso Constituyente de 1856. En medio de los debates más relevantes del Congreso destacaba el tema de la instrucción. Sobre su base, se cuestionó el papel del Estado en la enseñanza, la participación de las corporaciones y, de manera indirecta, la instrucción religiosa.

Sobre la primera cuestión, la propuesta del artículo 18, que postulaba la libre enseñanza, sostenía que “la ley determinará qué profesiones necesitan título y con qué requisitos debe expedirse” (Zarco, 1957: 148). La vigilancia del Estado en la expedición de títulos y, por tanto, en la administración de profesiones, no parece haber tenido resistencia. Sin embargo, su participación en la inspección de la enseñanza privada sí generó reacciones. Dentro de las posiciones favorables se encontraba el representante de Guanajuato, diputado Blas Barcárcel, quien manifestaba no ser partidario del monopolio de la enseñanza ni por sistema, ni por educación:

no por sistema, porque en todas [las] materias profesan ideas liberales y está persuadido de que este país necesita, ante todo, generalizar la

enseñanza; no por educación, porque tiene la fortuna de haber hecho su carrera en un establecimiento en que no hay grados universitarios, ni trabas injustas, ni requisito preciso de cierto tiempo, y en que sólo se exigen aptitud y conocimientos; ataca, sin embargo, el artículo porque teme que abra la puerta al abuso y a la charlatanería, y los padres de familia puedan ser engañados por extranjeros poco instruidos, por verdaderos traficantes de enseñanza, y que así, queriendo quitar trabas a la instrucción, se le pondrán al verdadero progreso (Zarco, 1957: 795).

Sobre el particular, también se manifestó el diputado liberal, Guillermo Prieto, quien consideraba irreconciliable la vigilancia con la libertad; y aunque si bien, por un tiempo

le alucinó la idea de la vigilancia del Estado como necesaria para arrancar al clero el monopolio de la instrucción pública y corregir el abuso de las hipocresías y de su inmoralidad, pero una reflexión más detenida le hizo comprender que había incompatibilidad entre las dos ideas; que querer libertad de enseñanza y vigilancia del Gobierno es querer luz y tinieblas, es ir en pos de lo imposible y pretender establecer un vigía para la inteligencia, para la idea, para lo que no puede ser vigilado y tener miedo a la libertad. El orador considera la instrucción como base de la libertad, y asienta que los pueblos embrutecidos deben sufrir gobiernos tiranos (Prieto citado en Zarco, 1957: 797).

El marcado carácter liberal de las declaraciones de Prieto en el constituyente orientó la definición del artículo en cuestión. De esta manera, el papel del Estado en la enseñanza quedó reducido a la instrucción pública, permitiendo a las corporaciones religiosas -y otros particulares- mantener su participación en una instrucción que, por exclusión, sería considerada privada.

En cuanto a la enseñanza de religión en las escuelas públicas, que había sido un elemento constante de la instrucción elemental hasta entonces, se puso en tela de juicio, sobre todo a partir de la discusión sobre la tolerancia de cultos. Finalmente, la propuesta de artículo 15 quedó descartada de la Carta Magna, mientras que la enseñanza religiosa dejó de ser considerada obligatoria en las escuelas públicas en lo sucesivo.⁶ La disputa entre religión y política no quedó resuelta del todo durante el

⁶ De acuerdo con Josefina Zoraida Vázquez (1992), fue hasta 1861 en que se verificó formalmente la erradicación de la enseñanza obligatoria de las escuelas públicas por primera vez en la historia de México, quedando exentas las escuelas de sordomudos, en las que se continuó enseñando catecismo y principios religiosos. Para ahondar sobre la exclusión de la enseñanza religiosa en la escuela pública durante el siglo XIX véase González, R y Arredondo, A. (2017). "1861: la emergencia de la educación laica en México" en *Historia Caribe* Volumen XII N° 30, pp 25-49

constituyente, pero enmarcó una nueva delimitación en el campo de la enseñanza, en la que el Estado se hizo de mayores atribuciones en la administración de esta tarea que, a su vez, precisó de nuevos sentidos en el lenguaje empleado para referirlas.

Los debates en torno a la libertad de enseñanza y a la participación del Estado en la instrucción pública no sólo redefinieron las atribuciones de las corporaciones religiosas, los gobiernos y los particulares. También contribuyeron a una delimitación de espacios, agentes y prácticas asociados con la formación de las nuevas generaciones. Conforme la enseñanza fue adquiriendo relevancia como asunto de interés general, surgió la necesidad de ampliar y diversificar los mecanismos mediante los cuales podían alcanzarse los objetivos de moralización, civilización e instrucción que distintos actores atribuían a la escuela. En este proceso cobraron importancia figuras que hasta entonces habían permanecido principalmente vinculadas al ámbito doméstico. Entre ellas destacó la mujer, cuya participación en la enseñanza comenzó a adquirir nuevos significados en el marco de una creciente articulación entre familia y escuela. Por ello, examinar esta transformación permite acercarse a comprender cómo los lenguajes de la educación incorporaron progresivamente referencias al cuidado, la sensibilidad y la formación moral, elementos que contribuyeron a redefinir las fronteras entre ámbitos doméstico y público, en el transcurso de la centuria decimonónica. La incorporación femenina a los espacios de enseñanza constituyó uno de los escenarios privilegiados donde estas transformaciones conceptuales adquirieron formas cada vez más visibles, al poner en relación la educación entendida como crianza y cultivo moral con la instrucción concebida como práctica escolar y asunto de interés público.

El papel de la mujer en la enseñanza

La creciente participación del gobierno civil en materia de enseñanza incidió en las formas de concebir la crianza, la formación moral y los agentes encargados de ellas, favoreciendo un desplazamiento progresivo de estas tareas desde el ámbito exclusivamente doméstico hacia espacios de intervención escolar. En este contexto, la presencia femenina en la enseñanza adquirió una relevancia cada vez mayor, situándose en una zona de contacto entre la educación entendida como cultivo de sentimientos y hábitos, y la instrucción concebida como transmisión reglada de conocimientos. Este proceso sólo puede comprenderse a la luz de las transformaciones experimentadas por las ideas sobre el papel social de las mujeres. Durante el periodo novohispano, su educación estuvo orientada principalmente a la doctrina cristiana, las labores domésticas y la formación moral, reforzando un orden social sustentado en la autoridad patriarcal y eclesiástica (Gonzalbo, 2018). Hacia finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la apertura de nuevos espacios de enseñanza femenina y la difusión de ideales ilustrados favorecieron una ampliación gradual de los contenidos instructivos, incorporando saberes considerados útiles para la vida familiar y social. La

instrucción de las mujeres comenzó así a adquirir nuevos significados, revelando transformaciones más amplias en los lenguajes de la educación y en las relaciones entre familia, escuela y sociedad.

Un elemento central en este cambio de paradigma lo constituyó el romanticismo. Monserrat Galí señala que este movimiento, aunque se presentó como una crítica a la escisión ontológica del mundo moderno, en realidad contribuyó a consolidarla mediante una profunda diferenciación entre los sexos. Al atribuir al hombre la razón y a la mujer la emoción, el movimiento romántico reforzó la idea de naturalezas distintas y, por tanto, de destinos distintos para cada uno. Sin embargo, al mismo tiempo que situaba a la mujer en el ámbito de la intuición y la sensibilidad, el Romanticismo elevó esas cualidades a un valor cultural inédito, colocando lo femenino en el centro de la creación y la inspiración artística. Esta exaltación, paradójica en su lógica, esbozó una separación entre lo público y lo privado, pero también abrió un espacio simbólico desde el cual la mujer comenzó a ser reconocida como portadora de una forma particular de conocimiento y de sensibilidad (Galí, 2002).

Desde esa perspectiva, Galí advierte que, aunque el siglo XIX postergó la participación política y pública de las mujeres en la sociedad moderna, el Romanticismo ayudó a sentar las bases de su incorporación al ámbito educativo y cultural. La educación femenina no surgió del principio de igualdad proclamado por las constituciones modernas, sino de la desigualdad exaltada por el propio discurso romántico -e ilustrado-, que atribuía a las mujeres una disposición natural para la intuición, la emoción estética y la vida doméstica. Así, el Romanticismo reforzó los límites del mundo privado, pero al mismo tiempo favoreció la formación de una nueva valoración social de las capacidades femeninas (Galí, 2002).

Este cambio de paradigma sugiere Silvia Arrom (1985), se reflejó tímidamente en algunas disposiciones legales, como la anulación del derecho del marido a matar a su esposa adúltera, la autorización para que las viudas y solteras pudieran ostentar la patria potestad sobre los hijos propios o adoptados, así como la disminución de la edad en que las jóvenes podían alcanzar la emancipación de la tutela paterna. No obstante, la situación dentro de las familias, entre las casadas, continuó en un tono de subordinación frente al hombre, es decir, "la mujer vivía en un plano secundario, su campo de acción solía restringirse al hogar, ya fuera en su condición de hija, de esposa o de madre, siempre bajo el amparo y el dominio de un varón" (Guzmán, 2018: 24).

El espacio educativo privilegiado para la mujer continuó siendo, esencialmente, el ámbito familiar. La influencia de la madre era determinante para todos los miembros de la familia. Como recuerda Monserrat Galí, "madres e hijas constituirían una cadena de transmisión que asegurara la felicidad de la sociedad". De manera que, "las niñas recibían muchos conocimientos y formaban sus opiniones por vía de consejos, enseñanzas y ejemplos maternos" (2002: 158).

A mediados de la centuria, con la promulgación de la Constitución de 1857 y, aun después de las leyes de reforma (1856-1860), parecía “inadmisibile la participación femenina fuera de la ‘zona sagrada’ (la recámara, la cocina, las labores domésticas, la misa, el confesionario)” (Monsiváis, 2009: 11). Aunque ya se destacaba la figura femenina dentro de la enseñanza, como lo puntualizaba Ignacio Ramírez, ministro de instrucción pública en ese momento:

La instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales [...] ¡Cuánta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables consejeras! [...] La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres, sino para que sean preceptoras (Ramírez en Zarco, 1957: 149).

La imagen de las mujeres como maestras o preceptoras, así como su relación con la enseñanza se fortaleció durante el último tercio del siglo XIX, sobre todo a partir de las décadas de 1870 y 1880. La circulación de las propuestas de Fröebel y Pestalozzi en México incidió para la promoción y apertura de instituciones de asistencia y educación a niños de 3 a 6 años, principalmente de las clases más desfavorecidas. Estas instituciones, entre las que se encontraron el kindergarten, la escuela maternal y el jardín de niños, promovieron una educación natural, sensorial y práctica, articulando cuidado y enseñanza. Los métodos adoptados se basaban en el juego, la observación y tendían al desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales del infante. Medular en este modelo era el papel de las preceptoras, quienes se desempeñaban como madres educadoras (García y Roldán, 2019).

A manera de ejemplo, puede citarse “La educación maternal en las escuelas” de Madame Pauline Kergomard, publicada en Francia a finales de la centuria y cuya traducción al español apareció poco después. En su premisa inicial, la autora cuestiona la asociación misma de palabras “educación maternal”, aludiendo una pérdida de sentido del concepto “familia” y rematando con una interrogante más: “¿Se llamará, de ahora en adelante, a la madre «maestra de escuela», y el niño de pecho será un alumno?” (p. 3). Tras explicar someramente la trayectoria de esta clase de instituciones, así como su justificación social, se define a la escuela maternal como una “familia ampliada; la directora es la madre de un gran número de niños [...] son establecimientos de educación, donde los niños de ambos sexos reciben los cuidados que reclaman su desenvolvimiento físico, intelectual y moral... como los recibirían, añadiremos, en su familia, de una madre inteligente y tierna” (pp. 13 y 14).

La formulación propuesta por Kergomard resulta significativa porque pone de relieve la manera en que las instituciones destinadas a la primera infancia fueron

concebidas a partir de una analogía explícita con la familia. La escuela aparecía como un espacio organizado para reproducir ciertas funciones tradicionalmente atribuidas al hogar. En este sentido, la educación maternal permite observar la convergencia entre el lenguaje afectivo asociado a la crianza y los dispositivos de instrucción que comenzaban a caracterizar a la enseñanza moderna.

La analogía de la escuela con la familia tuvo otras expresiones, como ha mostrado Adriana García (2024). Las escuelas de párvulos fueron referidas también como un puente o transición suave entre el hogar y las escuelas de instrucción primaria. El objetivo de estas instituciones era disciplinar el juego infantil, sistematizar la actividad del niño y desarrollar sus facultades físicas e intelectuales, evitando que se perdieran esos años en casa. De manera similar, la propia García Serrano (2024: 33) ha encontrado que estos espacios fueron concebidos como una "estación intermedia entre la cuna y la escuela".

Desde esta perspectiva, es plausible comprender a estas instituciones de "primera enseñanza" como extensión del hogar o, mejor aún, como un "segundo hogar", diseñado para brindar la protección y el cuidado que los niños recibían en el ámbito doméstico. Hay que señalar que, en un primer momento, una función primordial de éstas fue ofrecer un refugio seguro para los niños de madres trabajadores, evitándoles los peligros de la calle, como la vagancia, la mendicidad o el abandono en casa mientras los padres laboraban (Del Castillo Troncoso, 1998). Asimismo, se buscó que el paso del hogar a la escuela primaria no fuera "Penoso" o "desagradable" y, para lograrlo, se intentó construir un ambiente alegre y sereno, similar al doméstico; en el que el juego y el canto fueran herramientas para disciplinar los instintos naturales del niño de forma suave. Al centro de esta propuesta pedagógica se encontraba precisamente la educadora. Como ha recuperado García Serrano (2024), se dispuso que las escuelas fueran dirigidas por mujeres, preferentemente madres, bajo la premisa de que su instinto maternal les permitiera tratar a los párvulos con la ternura y paciencia propias de una "segunda madre".

La idea de la escuela como "extensión del hogar" pone de relieve una tensión entre los ámbitos público y privado. Durante buena parte del periodo, era común que las directoras habitaran en el mismo edificio escolar, difuminando las fronteras entre vida doméstica y espacio educativo, situación que las autoridades consideraron inconveniente para la disciplina. Al mismo tiempo, el cuidado de la infancia se desplazó progresivamente de la familia hacia instituciones administradas por el Estado, convirtiéndose en un asunto de interés público. Desde la década de 1880, además, la escuela comenzó a intervenir sobre el ámbito familiar mediante saberes médicos e higienistas que buscaban racionalizar la maternidad y las prácticas de crianza (García Serrano, 2024). Como ha sugerido Del Rey Munive (2024), este proceso contribuyó a delimitar nuevas nociones de intimidad a través de un "credo higienista". Así, aunque procuró asemejarse al hogar, la escuela se configuró como un espacio especializado,

sujeto a normas, jerarquías y formas de gestión que la distinguían claramente de la vida doméstica.

Aunado al desarrollado de instituciones de asistencia y educación para infantes, la circulación de una prensa especializada (prensa pedagógica y la dirigida al bello sexo) reforzó la imagen de la mujer como preceptora y su papel en la enseñanza, confirmando a la escuela como una extensión del ámbito doméstico y/o como un espacio feminizado. A manera de ejemplo, puede citarse el “prospecto” que los editores del *Semanario de las señoritas mejicanas: educación científica, moral y literaria del bello sexo* señalaban al respecto:

Los más bellos sistemas de felicidad pública y las teorías más halagüeñas sobre el bienestar de una nación jamás podrán realizarse siempre que en ellos se excluya, por así decirlo, a la mitad de la población de los progresos y de las mejoras sociales. De la educación o perfección de la mujer depende casi siempre la ventura o desgracia de las familias, y jamás podrá disfrutarse de los goces sociales cuando sólo se encuentre la ignorancia y el infortunio en el hogar doméstico (1840: 40)

Si en la década de los 40's la preocupación de esta clase de publicaciones se centraba en la participación de las mujeres en la instrucción, unas décadas después esto había cambiado. Concepción Gimeno de Flaquer, en el *Álbum de la Mujer*, hacía énfasis ya en el papel de las mujeres como maestras, más aún, como agentes del progreso social, señalando que “para impulsar las generaciones hacia la civilización y el progreso, la maestra es la palanca de Arquímedes [...] No olviden los pueblos que la maestra es la gran reformadora, el gran legislador de nuestro sexo, el prudente consejero, el ángel tutelar, la Providencia visible de las niñas” (1883:63).

La participación femenina en la enseñanza y sus representaciones en la prensa especializada permite advertir que la diferenciación entre educación e instrucción supuso una nueva articulación entre ambas voces. Así, mientras la educación conservó asociaciones con el cuidado, la formación moral y los afectos, la instrucción adquirió una creciente especialización institucional y una relevancia cada vez mayor para los proyectos de organización social impulsados durante el siglo XIX. Las mujeres ocuparon una posición central en este proceso al actuar como mediadoras entre el hogar y la escuela, contribuyendo a dotar de nuevos significados a ambos conceptos.

A manera de conclusión

El recorrido realizado permite entender la distinción moderna entre educación e instrucción como el resultado de un prolongado proceso histórico de reorganización de las formas de gobierno, de los saberes pedagógicos y de las relaciones entre familia,

Iglesia y Estado. Desde la tradición cristiana de la Nueva España hasta los proyectos liberales del siglo XIX, ambas voces experimentaron desplazamientos semánticos que reflejan transformaciones más amplias en la manera de concebir la formación de los individuos y la conducción de la sociedad.

A lo largo de este proceso, la instrucción adquirió sentidos cada vez más asociados con la difusión sistemática de conocimientos, la disciplina y la administración racional de la población, mientras que la educación mantuvo vínculos más estrechos con la crianza, los afectos y la formación moral. La expansión de la instrucción pública no eliminó los lenguajes de la educación doméstica; por el contrario, los incorporó y resignificó en función de nuevas formas de intervención social de lo público.

Los debates ilustrados y liberales contribuyeron decisivamente a esta transformación al convertir la enseñanza en un asunto de interés público, vinculado con el progreso, la felicidad social, la ciudadanía y la construcción nacional. La educación dejó de ser únicamente una cuestión de salvación o perfeccionamiento moral para convertirse también en una herramienta de administración y planeación del porvenir. En este contexto, la creciente intervención estatal en materia educativa redefinió las fronteras entre ámbitos considerados como público y privado, sin que ello implicara la desaparición de las prácticas y valores asociados al ámbito familiar.

Finalmente, la incorporación de las mujeres a los espacios de enseñanza constituye una vía privilegiada para comprender esta reconfiguración. Su presencia en escuelas de párvulos, jardines de niños y otros espacios educativos permitió trasladar al ámbito escolar atributos tradicionalmente asociados a la maternidad, el cuidado y la sensibilidad. Más que una ruptura con el orden doméstico, la feminización del magisterio supuso la proyección de esos valores sobre instituciones crecientemente reguladas por el Estado. La escuela moderna se configuró, así como un espacio intermedio entre el hogar y la instrucción primaria, como uno en donde educación e instrucción convergieron bajo nuevas formas institucionales -en el espacio público-.

Bibliografía

- Alamán, Lucas (1942). *Disertaciones*. México: Ed. Jus.
- Astigarraga, Jesús (2018). "Prensa económica de la Ilustración española (1758-1792)". *Studia Historica: Historia Moderna*, 40(2), 199-231. Doi: <https://doi.org/10.14201/shhmo2018402199231>.
- Caballero Espericueta, María (2024). "Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País: un instrumento ilustrado para el fomento de la actividad comercial e industrial". *Historia Digital*, (43), 38-80.

- Cano, Gabriela, Vaughan, Mary Kay y Olcott, Jocelyn (2009). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (1998). "Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el Porfiriato". *Historia Mexicana XLVIII* (2), 277-320.
- Del Rey Munive, José Jesús (2024). *La lucha contra las inmundicias fecales: una cruzada higienista por la salubridad (Ciudad de México 1865-1910)*. [Tesis para obtener el grado de Licenciado en Historia]. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Escobar, Guillermo (1974). *El liberalismo ilustrado del Doctor Mora*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Galí, Montserrat (2002). *Historias del Bello Sexo. La introducción del Romanticismo en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Estéticas.
- García Serrano, Alma Adriana., & Roldán Vera, Eufgenia (2019). "Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar". *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 7(13), 49-71.
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i13.175>
- García Serrano, Alma Adriana (2024). *Espacios para el cuidado y educación de niños menores de seis años: construcción de una materialidad escolar en la Ciudad de México, 1880-1942* [Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencia con especialidad en Investigación Educativa]. DIE - CINVESTAV.
- Gómez Ochoa, Fidel Alejandro (2025). "El uso nacionalizador de la instrucción pública por los conservadores españoles y mexicanos durante las primeras décadas liberales (1820-1868)". En E. Trejo, P. Mora y M. Cortina (coords.) *La educación en México y España, siglos XIX y XX Herencia y renovación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1991). "Los alumnos de la Real Universidad de México: Espejo de grandezas y mezquindades". En J. Guereña, È.-M. Fell, & J.-R. Aymés, *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. I* (págs. 189-200). Presses universitaires François-Rabelais.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2018). *Seglares en el claustro. Dichas y desdichas de mujeres novohispanas*. México: El Colegio de México.
- Guzmán, Sofía (2018). *Ser mujer y escribir en el siglo XIX. Isabel Prieto de Landázuri* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Guadalajara.

- Hale, Charles (1978). *El liberalismo mexicano en la época de Mora. 1821-1853*. México: Siglo veintiuno editores.
- Hernández Esqueda, Claudia (2025). *La propuesta cultural, estética y educativa de fray Manuel de San Juan Crisóstomo Nájera en Guadalajara a través de sus discursos: El caso del Colegio de San Juan Bautista (1842-1847)*. [Tesis para obtener el grado de Maestra en Historia del Arte]. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Jovellanos, Gaspar M. (1831). *Memoria de Educación Pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*.
- Kergomard, Pauline (1906). *La educación maternal en la escuela. Tomo Primero*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Lira, Andrés (1989). "La recepción de la Revolución francesa en México 1821-1848". José María Luis Mora y Lucas Alamán. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 5-28.
- Mendieta, Jerónimo de (1971). *Historia eclesiástica indiana, J. García Icazbalceta (ed.). 2da. edición facsimilar*. México: Porrúa.
- Mijangos, Pablo (2018). *Entre Dios y la república. La separación Iglesia-Estado en México siglo XIX*. México: Tirant lo Blanch.
- Molina Petit, Cristina (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- Mora, José María L. (1823). *Pensamientos sueltos sobre educación pública*. México: disponible en: <https://drive.google.com/file/d/oB2aFi7XnB11K2do1bztHeUk/view?usp=sharing>.
- Mora, José María L. (1963). *Obras Sueltas*. México: Porrúa.
- Mora, José María L. (1994). *Obras Completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mujica Rivas, María Luisa (2005). "La dimensión pedagógica del término "disciplina" en San Agustín". *Revista Española de Pedagogía* 63 (231), 309-326.
- Nebrija, Elio Antonio de, (1495). *Vocabulario español-latino*. Salamanca.
- Nebrija, Elio Antonio de, (1516). *Vocabulario de romance en latín hecho por el doctísimo maestro Antonio de Nebrissa nuevamente corregido y augmentado más de diez mill vocablos de los que antes solía tener*. Juan Varela de Salamanca.
- Noguera, Carlos E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Oudin, César (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thesor des deux langues françoise et espagnolle*. Paris: Marc Orry.
- Padilla, Sergio (1998). "El liberalismo mexicano y el pensamiento económico del Dr. José María Luis Mora". *Problemas del Desarrollo* 29 (113), 137-167.
- Palet, Juan (1604). *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa. Dictionaire tres ample de la langue espagnole et françoise*. Paris: Atthieu Guillemot.

- Pestalozzi, Johann H. (1894). *How Gertrude Teaches Her Children. An Attempt to Help Mothers to Teach their own Children*. London: Swan Sonnenschein.
- Real Academia Española. (1734). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua. Compuesto por la Real Academia*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española, por los herederos de Francisco del Hierro.
- Real Academia Española. (1780). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Madrid: Joaquín Ibarra
- Ricard, Robert (1986). *La conquista espiritual de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Roldán, Eugenia (2014). "Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana, 1780-1833". En A. Martínez, *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (61-93). UPN – Prometeo.
- Rosas, Sergio (2024). "México en la entrada del torbellino: Ignacio Comonfort, Pedro Espinosa y el inicio de la Reforma liberal (1855-1857)". *Ulúa Revista de Historia, Sociedad y Cultura* 22 (44), 49-74.
- Rubial, Antonio (2020). *El Cristianismo en Nueva España. Catequesis, fiestas, milagros, represión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1982). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Tröhler, Daniel (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Vittorio, Girolamo (1609). *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española. Thesor des trois langues françoise, italienne et espagnolle*. Phillipe Albert et Alexandre Pernet.
- Zarco, Francisco (1957). *Crónica del Congreso Extraordinario Constituyente (1856-1857)*. México: El Colegio de México.