

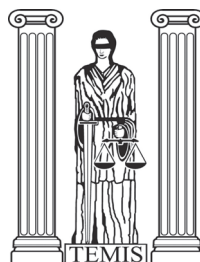
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

RODRIGO HERNÁN TORREJANO VARGAS

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia de la Universidad Externado de Colombia.
Líder del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo del Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Corporación Universitaria Republicana.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: UN SIGLO DE REFORMAS (1762-1870)

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN



Bogotá - Colombia
2012

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso de Corporación Universitaria Republicana.

Publicación sometida a pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 4.0 International



ISBN 978-958-5447-03-5

© Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana, 2017.

© Rodrigo Hernán Torrejano Vargas, 2017.

Diagramación y corrección: Editorial TEMIS S.A.

Calle 17, núm. 68D-46, Bogotá.

www.editorialtemis.com

correo elec. editorial@editorialtemis.com

Diseños y gráficos originales de Editorial TEMIS S.A.

Hecho el depósito que exige la ley.

*A Flor Ángela y Gustavo por el amor, el ejemplo, la paciencia
y la confianza que aún me siguen dispensando.*

*A María Cristina por el amor, el apoyo, la guía
y la colaboración que me ha brindado.*

*A Karen por convertirse en un ejemplo
de disciplina y dedicación.*

*A Henry Bocanegra por el respaldo y la colaboración
académica recibida.*

ÍNDICE GENERAL

	PÁG.
Introducción	1

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN LAS POSTRIMERÍAS DE LA DOMINACIÓN COLONIAL HISPÁNICA: 1762-1810

1. Marco general	3
2. La economía del virreinato de la Nueva Granada a fines del siglo XVIII	4
3. Las reformas económicas y políticas borbónicas	9
4. Los efectos económicos de las reformas borbónicas	14
5. Otros efectos de las reformas borbónicas	17
6. Las ciencias útiles en movimiento: las matemáticas	21
7. La expulsión de los jesuitas	25
8. El plan de Antonio Moreno y Escandón	26
Detalles del plan de Antonio Moreno y Escandón	28
9. Oposición al plan de Antonio Moreno y Escandón	34
10. El plan del virrey Antonio Caballero y Góngora	35
La universidad pública	36
11. La Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox	41
12. Conclusiones	46
13. Referencias	50

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN LOS ALBORES DE LA REPÚBLICA: 1810-1830

1. Educación y nación: una educación para el futuro	53
2. La Gran Colombia	55
3. La Gran Colombia y educación para las masas	56
4. La Gran Colombia toma en cuenta la provincia	61
5. La Gran Colombia por una educación de calidad	64

	PÁG.
6. La Gran Colombia detrás de la permanencia de los escolares en las escuelas	69
7. La Gran Colombia por la educación útil	71
8. La Gran Colombia por la construcción de la identidad docente	75
9. Bentham y la ética ciudadana	78
A) El utilitarismo	80
B) Los detractores de Bentham	81
10. Conclusión	86
11. Referencias	88

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN DURANTE LOS REGÍMENES CONSERVADORES: 1830-1849

1. Panorama político	91
2. Panorama económico	96
3. Entre la reforma de Francisco de Paula Santander y la reforma de Mariano Ospina	107
4. La educación durante la década de los cuarenta.....	111
A) La calidad	111
B) Educación útil	116
C) El control y la vigilancia.....	122
D) Otras medidas	127
5. La reforma de Rufino Cuervo	129
A) Calidad, solo calidad	132
6. Conclusión	136
7. Referencias	137

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN DURANTE EL DOMINIO RADICAL: 1849-1872

1. Marco general	141
2. Panorama económico	142
3. Panorama político	150
4. La educación y la libertad de enseñanza	154
A) La educación y la libertad de ejercer profesiones sin título académico	157
5. La educación práctica es la educación del futuro	161

	PÁG.
6. La Universidad Nacional de Colombia	166
7. La educación básica: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Pri- maria	169
A) Otros aspectos del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Pri- maria	174
B) El decreto y la vigilancia de la educación básica	182
C) La oposición a la reforma educativa de 1870	186
8. Conclusión	193
9. Referencias	195
Índice de autores	199

INTRODUCCIÓN

El presente libro sobre la historia de la educación en Colombia, fundamentalmente en el siglo XIX, forma parte del esfuerzo que de tiempo atrás viene adelantando el Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo del Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas de la Corporación Universitaria Republicana, para contribuir al conocimiento de la historia de nuestro país, y así comprender su proceso de modernización. Como resultado de esta labor, la Corporación Universitaria Republicana publicó el libro *La agitación social y laboral en Colombia, 1902-1934: logros, esperanzas y frustraciones* (2009) y ha presentado al mundo académico varios artículos en la Revista Republicana.

En el primer capítulo del libro: “La educación en las postrimerías de la dominación colonial hispánica: 1762-1810”, se tomaron de referencia temporal la apertura oficial del curso de matemáticas ofrecido por José CELESTINO MUTIS y la declaración formal de independencia del virreinato de la Nueva Granada. En el segundo capítulo: “La educación en los albores de la República: 1810-1830”, se asumieron como límites temporales la mencionada declaración formal de independencia y la definitiva disolución de La Gran Colombia. En el tercer capítulo: “La educación durante los regímenes conservadores: 1830-1849”, los mojones temporales fueron el fin de La Gran Colombia y la terminación del gobierno del general Tomás Cipriano de Mosquera. En el cuarto capítulo: “La educación durante el dominio radical: 1849-1872”, el marco temporal estuvo atado al inicio del gobierno del general José Hilario López y a la culminación de la presidencia de Eustorgio Salgar.

En los cuatro capítulos se espera evidenciar los objetivos estratégicos que fundamentaron la creación y la promulgación de una serie de reformas educativas que se quisieron poner en funcionamiento y no pudieron concretarse, así como de otras que efectivamente pudieron llevarse a la práctica, marcando un derrotero en la política educativa nacional.

En efecto, durante un poco más de un siglo de sucesivas reformas educativas, se pudo constatar que existió un hilo conductor entre los objetivos estratégicos trazados desde finales del dominio colonial, con los que

se delinearon durante todas las administraciones republicanas. Este hilo conductor tuvo relación directa con la urgente e inaplazable necesidad de modificar el perfil medieval de la educación superior, basado en la enseñanza escolástica y especulativa de unas profesiones que poco o nada estaban aportándole al desarrollo de la economía, por uno moderno, burgués, sustentado en la enseñanza científica y experimental de profesiones íntimamente vinculadas con el progreso de la economía, es decir, profesiones prácticas y útiles.

Además, se detectó que las distintas reformas educativas aprobadas y aplicadas durante las tres cuartas partes del siglo XIX, buscaron la mejor manera de hacer de la educación básica, elemental o de primeras letras una de sus prioridades en el campo de la inversión social, si no el único campo de ella. La meta era tratar de llegar al mayor número posible de niños de los estratos populares en medio de una crónica penuria fiscal.

Las ideas expresadas acerca de los objetivos estratégicos y las características más destacadas de cada reforma a la educación, son producto de la lectura y el análisis de los documentos oficiales en los que reposan las leyes y los decretos que le dieron forma jurídica, compilados, la mayoría de ellos, en la Codificación Nacional, así como de varios periódicos editados en la década de los setenta del siglo decimonónico. Los aspectos pintorescos propios de la vida escolar de los niños y los jóvenes de la época se sustrajeron de varias crónicas escritas por extranjeros y nacionales, y de los relatos autobiográficos de varios destacados personajes políticos, entre los que se encuentran algunos presidentes de la República. El panorama económico que se muestra para darle soporte estructural a las reformas, se logró gracias a los aportes que en esta materia han hecho investigadores, economistas e historiadores, inscritos, estos últimos, en la escuela de la historia cuantitativa y la historia estructural. El panorama político fue un tejido alcanzado entre fuentes secundarias, las anotaciones analíticas y autobiográficas de algunos personajes políticos de aquellos años y las concepciones ideológicas contenidas en las diversas constituciones.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN LAS POSTRIMERÍAS DE LA DOMINACIÓN COLONIAL HISPÁNICA: 1762-1810

1. MARCO GENERAL

En la primera parte del capítulo se realiza una semblanza de la economía del virreinato de la Nueva Granada a finales del período colonial, y se enfatiza su carácter minero vinculado tímidamente con el mercado externo y el exiguo desarrollo de la agricultura y el comercio; siendo la primera de ellas templada al fuego de relaciones de trabajo no asalariadas y el uso extensivo de la tierra para surtir famélicos mercados locales que debieron esperar la oportunidad coyuntural de los desequilibrios del mercado externo, para asociarse con la riqueza circulante en las economías boyantes de Europa y Estados Unidos a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Luego, se proseguirá con las características, los objetivos y las consecuencias desencadenadas por las reformas económicas y políticas adelantadas por los Borbones, y se analiza, con especial énfasis, si estos trajeron o no una transformación estructural de la economía colonial.

En la segunda parte se identifican y escrutan dos hitos de la educación colonial en la segunda mitad del siglo XVIII. El primero ocurrió el 13 de marzo de 1762 con la apertura de la cátedra de matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario por proposición de su titular, el médico de cámara del virrey Pedro Mesía de la Zerda, JOSÉ CELESTINO MUTIS, al considerarla útil y necesaria; además, así se hacía en las principales universidades de Europa. El segundo acaeció el 27 de febrero de 1767, al ordenarse la expulsión de la Compañía de Jesús de los dominios de España y ultramar por el rey Carlos III de la Casa de Borbón.

Son hitos, dado que los dos acontecimientos comparten el común denominador de introducir un cambio en el programa y los objetivos de la educación formal superior imperante, incorporándose el estudio de las ciencias físicas exactas, el método de la observación y experimentación propio de estas y la enseñanza de disciplinas que le pudieran brindar a la

sociedad neogranadina y al Estado español conocimientos aplicables y útiles que contribuyeran al desarrollo económico. Además, el extrañamiento de la Compañía de Jesús trae consigo la pretensión de darle prioridad a la educación pública.

De los dos hitos tiene prelación el segundo de ellos, porque posibilita la creación de dos reformas educativas en menos de quince años, la del fiscal Moreno y Escandón y la del arzobispo virrey Caballero y Góngora, que van a generar grandes expectativas en núcleos ilustrados laicos dentro y fuera del Estado y una furibunda oposición de cuenta de sectores políticos y eclesiásticos.

2. LA ECONOMÍA DEL VIRREINATO DE LA NUEVA GRANADA

A FINES DEL SIGLO XVIII

No cabe duda de que el factor multiplicador de la economía neogranadina fue la minería del oro. A finales del período colonial, la actividad minera en el Virreinato se encontraba inscrita en el segundo ciclo expansivo del oro: 1680 a 1820, que tomó por escenario geográfico de la explotación la gobernación de Popayán, particularmente la región del Chocó (COLMENARES, 1991).

El oro fue, sin ningún asomo de duda, el principal producto de exportación del Virreinato. Hasta 1780 este metal precioso representó casi el 100 por ciento de las exportaciones, reduciéndose levemente las dos últimas décadas del siglo al tocar el umbral del 90 por ciento; el resto estaba constituido por productos agrícolas y pecuarios como el algodón, el cacao, el azúcar, la quina, el palo de tinte y los cueros (JARAMILLO, 1991).

El peso del oro en la economía colombiana siguió sintiéndose durante un prolongado período. De acuerdo con cifras publicadas por el economista JOSÉ ANTONIO OCAMPO, la exportación aurífera dio para que figurara en el siglo XIX entre los cuatro principales productos de exportación y no se dejara quitar el primer puesto del valor de las exportaciones durante las tres cuartas partes del siglo (véase cuadro 1).

La minería del oro trajo consigo la generación de la división regional económica del territorio de la Nueva Granada. Las regiones mineras estimularon y facilitaron la formación de regiones agropecuarias y artesanales, que sirvieron de aprovisionamiento de sus demandas de sostenimiento básico y necesidades productivas. La demanda proveniente de las

áreas mineras estimuló la producción y el comercio interno al abrir una brecha conducente a alcanzar un grado modesto de integración económica regional, que diluyera progresivamente el entorno dominante de mercados locales aislados. La idea de una colonia de solo mercados locales aislados y “sin nada que se aproximase a un mercado nacional no se ajusta exactamente a la realidad” (JARAMILLO, 1991, pág. 73).

Cuadro 1
Composición de las exportaciones según valor
(en miles de pesos oro)

Producto	1834/35	1840/41	1854/55	1864/65	1870/71	1875/76
	1838/39	1844/45	1857/58	1869/70	1874/75	1877/78
Oro	2.413 74%	2.413 73%	2.113,8 33,3%	222.788 30,1%	2.218,5 22,2%	2.423,7 24%
Tabaco	86,6 2,7%	118,5 3,6%	1.769 27,8%	2.757,3 37,3%	2.115,7 21,2%	1.341,1 13,3%
Quina	0,8 Menos de 0,05%	0,2 Menos de 0,05%	620,4 9,8%	350,8 4,7%	1.466,6 14,7%	1.765,2 17,5%
Café	24,8 0,8%	60,7 1,8%	258,5 4,1%	595,6 8,1%	1.637,1 16,4%	2.252,5 22,3%

Fuente: OCAMPO (1998, pág. 100).

Las regiones mineras se tornaron en economías nodriza, alrededor de las cuales gravitaron las economías de soporte. Este esquema de especialización productiva doméstica puede observarse en el siguiente texto:

“Los lienzos, cobijas, ruanas y cordelería del Socorro abastecían la región minera de occidente [...] de Quito se traían paños, lienzos y manufacturas que se negociaban en Popayán y de ahí pasaban al Chocó y Antioquia. Hubo un abundante tráfico de ganado y productos agropecuarios como el sebo, el cuero y la carne salada, de la Provincia de Neiva y Mariquita hacia Popayán y Santa Fe” (JARAMILLO, 1991, pág. 74).

El intercambio comercial interregional logró que las economías de soporte estuviesen indirectamente vinculadas con el mercado externo y de paso puso presente las ventajas de los mercados grandes sobre los pequeños; habría que agregar que mediante esta especialización regional tuvo lugar cierto grado de irrigación del ingreso, en cuanto una proporción de la riqueza del negocio aurífero fue a parar en manos de productores y comerciantes de otras regiones, sin que ello trajera su mejor distribución.

El modelo de especialización productiva auspiciado por la explotación minera campeó en América Latina. “Los yacimientos marcaron el ritmo de la vida económica” (COLMENARES, 1991, pág. 45). El Potosí peruano estimularía, en opinión de GERMÁN COLMENARES, la actividad productiva de regiones tan distantes como la de los actuales países de Ecuador, Chile y Argentina. Así que si sopesamos las dimensiones de la minería del Potosí con las de las fuentes colombianas y sus respectivas economías de soporte, encontramos una correlación entre el tamaño de los yacimientos y el área de afectación económica.

El aporte del oro a la economía también es muy palpable en la capacidad importadora y en los ingresos fiscales. Existe una relación positiva entre la producción de oro y los ingresos del fisco por cuenta del quinto¹, los impuestos al comercio, los gravámenes a la producción agrícola y las cuantías resultado de las actividades de las rentas estancadas del tabaco y el aguardiente (MELO, 1979). Eso sin contar con el efecto del oro de contrabando, práctica habitual de una magnitud cercana al 15 por ciento del registrado en las casas de moneda de Santafé y Popayán.

Claro está que el aporte del oro a la economía neogranadina no debe impedir que anotemos algunos problemas enfrentados por la minería a finales de la Colonia. Uno de ellos fue el alto costo del transporte que dificultaba la adquisición de herramientas e insumos y encarecía las provisiones de los mineros; el otro, la relativa escasez de esclavos, sobre todo en Antioquia (KALMANOVITZ, 2008). Además, debe dejarse establecido que la economía minera neogranadina es pequeña y pobre en el concierto latinoamericano, así lo revela el producto interno bruto (PIB) por habitante de Colombia en 1800, comparado con el de otros países (véase cuadro 2).

¹ Impuesto colonial que en la Conquista y gran parte de la Colonia significaba el 20 por ciento de la producción minera con destino a las arcas públicas, pero que con el correr del tiempo experimentó varias reducciones. En la primera mitad del siglo XVIII representó el 6,5 por ciento y a partir de 1777 se estabilizó en el 3 por ciento.

Cuadro 2
PIB por habitante en varias economías del Nuevo Mundo
(en dólares de 1985)

País	1800
Colombia	312
Argentina	n.d.
Brasil	738
México	450
Estados Unidos	807
Chile	n.d.

n.d.: no disponible.

Fuente: KALMANOVITZ (2008, pág. 90).

La exportación de oro funcionaría dentro de los lineamientos de la política económica mercantilista, que venía haciendo equipo con los dogmas de la política internacional expuestos por las monarquías absolutas europeas desde principios de la Edad Moderna.

El mercantilismo dictaría las reglas acerca de la forma de construir y conservar una balanza comercial y de pagos favorable bajo la custodia del proteccionismo, al amparo del cual se les concedió a unos pocos puertos ibéricos y de América Latina el beneficio del intercambio, se dispusieron el control de las rutas de navegación y el número de barcos, y se montaría un sistema de división internacional de trabajo o especialización productiva internacional en el que los españoles surtían los mercados coloniales de textiles y estos exportaban metales preciosos y alimentos.

Empero, la realidad económica española distaba de constituir un emporio productivo agrícola y manufacturero autónomo. La capacidad productiva peninsular estuvo por debajo de las expectativas del mercado latinoamericano, tanto que España fue el trampolín de las exportaciones de las economías avanzadas de Europa: Inglaterra, Francia y Holanda. La madre patria terminaría siendo un puerto de reexportación de las economías capitalistas más dinámicas y poderosas de la época, destino final del oro y la plata de todos los dominios de ultramar, que también fluiría mediante la vía del contrabando.

La voracidad económica inglesa embelesada por los dividendos reportados por el mercado de las colonias españolas condujo a que el Es-

tado anglosajón llevara al límite la política exterior expansionista, a pesar de los dividendos que rendía el acostumbrado tráfico internacional reexportador generado desde el núcleo del sistema mercantilista. Una huella imborrable del asalto expansionista inglés al dominio colonial español sucedió en la década de los sesenta con la ocupación de La Habana y Manila, joyas de la Corona. Sin olvidar posteriores acciones imperialistas perpetradas en la isla caribeña de Trinidad y Tobago en 1797, que terminó con su ocupación y los intentos de conquista del puerto austral de Buenos Aires en 1806 y 1807.

Durante los once meses que duró la ocupación de La Habana, entre agosto de 1762 y julio de 1763, los mercaderes ingleses dieron una ejemplar lección a la monarquía española de las ventajas del libre comercio asociadas, sin duda, a la fuerza productiva de la agricultura y la manufactura. En esos once meses de control inglés más de setecientos buques mercantes arribaron con mercaderías y esclavos, mientras que antes de esa fecha no arribaban más de quince buques al año (STEIN y STEIN, 1981).

España, en la mitad del siglo XVIII, “se había estancado en su desarrollo económico y político” (KALMANOVITZ, 2008). Más aún, el imperio español daba incontrovertibles señales de debilidad económica y política a sus competidores y súbditos. “Se presenta así un caso singular en la historia moderna: el de una economía colonial dependiente de una metrópoli subdesarrollada” (LYNCH, 1987, pág. 8). Era urgente e indispensable la implementación de un plan de reforma económica y política encaminado a despertar las fuerzas productivas, avivar el comercio, revitalizar el control político y exponer una imagen externa de potencia revitalizada. Tal proyecto viene con el reformismo carlista a finales del siglo XVIII, o reformas borbónicas.

Respecto al estado de la agricultura del virreinato de la Nueva Granada, “no parece haber hecho progresos muy significativos. La elemental tecnología, los escasos capitales, las cargas fiscales, la limitación del mercado, los malos y costosos transportes” (JARAMILLO, 1991, pág. 60), fueron los aspectos relevantes.

Dominó la estructura agraria latifundista derivada de la concentración de la tierra en manos de un reducido grupo de hacendados favorecidos desde los primeros años de la Conquista, con mercedes de tierras otorgadas por el rey a cambio de los servicios prestados por los conquistadores a la causa de la expansión del dominio imperial o con las llamadas composiciones del período avanzado de la Colonia basadas en la legalización de las ocupaciones de tierra a cambio de dinero (KALMANOVITZ, 2008).

Los hacendados buscaron por varios métodos continuar ensanchando el área de sus dominios por encima de su capacidad de explotación debido a la escasez de mano de obra. De acuerdo con una hipótesis bastante difundida entre varios investigadores sociales, una de las grandes preocupaciones que rondaba la mente de los hacendados era garantizar el acceso a la poca mano de obra disponible a través del monopolio de la tierra, razón que explicaría los constantes y frecuentes enfrentamientos entre los terratenientes y los colonos por el control de la tierra, toda vez que era una economía con gran disponibilidad de ella (MCGREEVY, 1975; LE GRAND, 1988; KALMANOVITZ, 2008).

La unidad productiva de la hacienda colonial y del siglo XIX hizo un uso extensivo de los recursos de la tierra y la mano de obra funcionaba en mérito de una racionalidad precapitalista (OCAMPO, 1998), minimizando los costos de producción con la implantación de relaciones de producción no salariales que cubría disímiles variantes del sistema de arrendamiento y concertaje (PALACIOS, 2002), e incluía desde condiciones deplorables de explotación y enajenación mental (KALMANOVITZ, 1984) hasta condiciones decentes de tratamiento y posibilidades de acumulación de capital como los “kulaks” de las haciendas cafeteras del departamento de Cundinamarca (PALACIOS, 2002).

Las haciendas, al auspiciar relaciones de trabajo no salariales en las que los campesinos arrendatarios podían obtener considerable parte de la subsistencia con el cultivo de una parcela de pancoger, esto es, con el desarrollo de una economía de subsistencia o autoconsumo, confinarían el mercado a márgenes de demanda precarios poco atractivos o a su subdesarrollo. Sin embargo, KALMANOVITZ (2008) cree que hubo un enérgico crecimiento económico en la segunda mitad del siglo XVIII evidente en la fuerte expansión de las cifras de diezmos para la región central y oriental.

En la Nueva Granada, la “carga de impuestos en el PIB pasó de cerca del 3 por ciento antes de que empezaran a surtir efecto las reformas borbónicas, a cerca del 10 por ciento hacia comienzos del siglo XIX” (KALMANOVITZ, 2008). Al lado del incremento de la tributación agropecuaria producto del recaudo del diezmo, sobreviene la ya anotada expansión de la producción minera. En Antioquia, la producción minera progresó entre 1700 y 1800 un 2,6 por ciento anual, al tiempo que las importaciones de Medellín se amplían un 3,6 por ciento anual (KALMANOVITZ, 2008).

3. LAS REFORMAS ECONÓMICAS Y POLÍTICAS BORBÓNICAS

El esplendor y poder imperial español del siglo XVI era cosa del pasado. La superioridad económica y política de las naciones capitalis-

tas de Europa Occidental, sobre todo Inglaterra, perturbaron el sueño de los monarcas españoles de la Casa de Borbón y el de ciertos políticos de la Corte durante la segunda mitad del siglo XVIII. El papel político de España en el concierto internacional europeo estaba muy debilitado, la distancia de sus fuerzas productivas frente a los avances de la industria inglesa era apreciable, carecía de flota mercante y una adecuada armada que le diera viabilidad al régimen mercantilista imperante. La debilidad sale a flote con el Tratado de Utrecht firmado el 11 de abril de 1713, por el cual Felipe V es reconocido rey de España a costa de ciertas concesiones territoriales otorgadas a sus rivales: Austria recibiría Milán, Nápoles y Cerdeña, a la poderosa Inglaterra le correspondió Gibraltar, al extremo sur de la península ibérica, y Menorca.

La debilidad política internacional y el atraso económico conducen a la gestación de las condiciones reales que ponen a la orden del día un dilema vital: se dejan las cosas como están y se ahonda el proceso de caída libre o se toman medidas drásticas y apropiadas que saquen el país del callejón sin salida en el que se encuentra.

La ruta reformadora se atisba con el reinado del primer Borbón en España: Felipe V, inquieto por los efectos endógenos inmediatos ocasionados por el cambio dinástico que selló el fin de la Casa de los Austrias, con el fallecimiento de Carlos II en 1700, sin dejar descendencia directa. La división de los afectos políticos de las regiones de España entre los candidatos al trono: Felipe d'Anjou, nieto de Luis XIV, rey de Francia, y el archiduque Carlos de Habsburgo, segundo hijo del emperador Leopoldo I de Austria y rey de Hungría, desató la polarización de la madre patria una vez la puja fue ganada por el noble de la Casa de Borbón. Castilla se pondría del lado de Felipe V, en tanto que Valencia y Cataluña tomaron partido por el Habsburgo, colocando la monarquía en la cuerda floja porque salía a flote, una vez más, la compartimentación política provincial, que la unificación absolutista de finales del siglo XV nunca pudo erosionar.

Las fuerzas centrífugas provenientes del sureste de España fueron combatidas con un paquete de reformas político-administrativas, cuya esencia iba detrás de la consecución de un mayor nivel de centralización y unificación o de una recentralización, que a la postre mantendrá su vitalidad cuando sea la política pública que oriente la gestión del rey Carlos III frente a los dominios coloniales de ultramar. Entonces, el siglo XVIII fue el siglo de la cruzada política por un absolutismo más depurado y real.

“Con Felipe V se implantó en España el absolutismo regio y mediante los decretos de nueva planta (Valencia y Aragón, 1707; Mallorca, 1715 y Cataluña, 1716) impuso la organización político-administrativa de Castilla, con la excepción de Navarra y el País Vasco” (DÍEZ SANZ, s. f., pág. 1). Las Cortes de Castilla se convirtieron en las Cortes Generales del Reino, se eliminaron los virreinos, menos los de América y crearon demarcaciones provinciales al frente de las cuales colocaron un capitán general con atribuciones militares y administrativas. Para el “control de los municipios se extendieron por todo el territorio los corregidores y los intendentes que dependían directamente del rey y recaudaban impuestos, reclutaban tropas, controlaban las autoridades locales... etc.” (DÍEZ SANZ, s. f., pág. 1).

En el plano económico, el mandato de Felipe V fijó toda la atención en aliviar los dolores experimentados por el inoperante y abollado sistema mercantil de comercio indiano. La tarea era que el comercio internacional indiano rentara más con una dosis de agilidad basada en la ampliación del número de navíos mercantes, la regularización del tráfico para tener un flujo mercantil continuo que contrarrestara la especulación con los precios característica del sistema de flotas y galeones y la fundación de compañías privadas por acciones que atendieran la demanda de las zonas imperiales próximas a los dominios de potencias rivales.

Las medidas concretas de revitalización comercial se expidieron escalonadamente en el transcurso de diez años, aproximadamente. La primera en 1717, al trasladarse la Casa de Contratación de Sevilla a Cádiz. La segunda en 1720, conocida como “Real proyecto de flotas y galeones” con el recurso auxiliar de los registros sueltos² o navíos particulares que se adherían a la flota. La tercera radicó en el aval oficial a empresas privadas destinadas a competir con los mercaderes extranjeros en zonas limítrofes del imperio indiano. El ejemplo diciente de este tipo de empresas mercantiles fue la Compañía Guipuzcoana de Caracas (1728) (MARTÍNEZ VARA, s. f., pág. 203). Al tiempo, es introducido el impuesto de palmeo³ en relevo del almojarifazgo.

Carlos III (1759-1788) tomó la ruta de Felipe V al alimentar un programa de reformas económicas y políticas, con la que se esperaba que el

² El sistema de registros sueltos había funcionado con anterioridad. Imperó antes de la segunda mitad del siglo XVI y consistía en navegar en solitario o pequeños convoyes espontáneos sin fecha de zarpar.

³ “Impuesto basado no en el valor de las mercancías, sino en el espacio que ocupaban en el navío, medido en palmos cúbicos”.

desnutrido imperio ibérico tomara inmediatamente un segundo aire y nada mejor para ello que replantear las relaciones comerciales, fiscales y administrativas con las colonias.

La gran apuesta de las autoridades monárquicas fue la de lanzarse a generar crecimiento económico sobre “las posibilidades inmediatas y de largo plazo de la economía colonial” (STEIN y STEIN, 1981, pág. 87). La meta era impedir que la riqueza de metales preciosos provenientes de México, Perú y Colombia siguiera deslizándose hacia las metrópolis rivales. Para BÁRBARA y STANLEY STEIN, “lo que empujó a España a actuar en América fue la amenaza a la terminal colonial de la ruta comercial transatlántica [...]” (STEIN y STEIN, 1981, pág. 92). No cabe duda de que el equipo de reformadores ilustrado, asesor de Carlos III, ataba el esplendor de España al esplendor de las Indias (MARTÍNEZ VARA, s. f.).

Al parecer, la fuente teórica de la que bebieron los reformadores borbónicos de la segunda parte del Siglo de las Luces, fue ecléctica, desde el liberalismo económico hasta la fisiocracia rindieron su tributo (LYNCH, 1987, pág. 8). La liberalización del comercio atenuando las prácticas restrictivas tuvo ocasión en 1778, al terminar el control monopolístico que habían tenido los comerciantes de Cádiz y Sevilla; abrieron once puertos españoles al comercio con América, habilitaron el comercio entre distintos puertos americanos, se rebajaron los derechos de importación de artículos como los textiles de algodón y de lana provenientes de España y la sustitución del sistema de flotas por el de navíos sueltos (JARAMILLO, 1991, pág. 68).

Más en detalle: el itinerario de las reformas comerciales de Carlos III fue el siguiente: en 1764 se crea una junta para el estudio del comercio libre compuesta por Campomanes, Ortiz de Landázuri y Francisco Carrasco, que le da vida al decreto y real instrucción del 16 de octubre de 1765, con la que desaparece el monopolio gaditano⁴ y se habilita un total de nueve puertos en España para el tráfico con América: Sevilla, Alicante, Gijón, Barcelona, Santander, La Coruña, Málaga y Cartagena, además de Cádiz, sin olvidar la introducción del principio de tributación de *ad valorem*⁵ por el de palmeo. En octubre de 1778 es librado el reglamento y aranceles para el comercio libre de España y las Indias, que consolida las medidas del reglamento de 1765: “[...] habilitación de varios puertos del litoral español y americano para comercio directo; consolidación del navío de

⁴ De Cádiz.

⁵ Sobre el valor del producto.

registro suelto [...] sustitución de los derechos de palmeo y toneladas por [...] tributación *ad valorem*” (MARTÍNEZ VARA, s. f., pág. 206).

El decreto de 1778 autoriza cuatro puertos ibéricos más al comercio con América: Palma de Mallorca, Los Alfaques, Almería y Santa Cruz de Tenerife. En el lado americano viene el permiso de tráfico internacional a trece puertos menores: Puerto Rico, Santo Domingo, Monte Christi, Santiago de Cuba, Trinidad, Margarita, Campeche, Santo Tomás de Castilla, Omoa, Riohacha, Portobello, Chagres y Santa Marta.

En el plano político-administrativo, los reformadores le pusieron considerable atención al control y a la vigilancia no solo de los asuntos coloniales, sino también de los funcionarios públicos. Para algunos, el objetivo primordial estuvo relacionado con el esfuerzo de recentralización del poder, aunque con mayor exactitud podría considerarse que se trataba del ajuste y la lubricación del régimen centralista vigente desde el mismo momento de la Conquista, el cual había funcionado debido al “severo sistema de inspección y control [...] para que ni siquiera los dignatarios más elevados de la Corona [...] olvidaran la temible revista judicial: la residencia” (VÉLIZ, 1984, pág. 78).

Dicha lubricación o puesta a punto del control político, estaba atada al imperioso requerimiento de mejorar o perfeccionar los mecanismos de extracción de renta, que posibilitara la recuperación y el crecimiento económico de España. En otras palabras, el plan estaba basado en mejorar el control ejercido por el poder central, tornarlo eficiente y productivo. En tal sentido, desempeñaría un destacado papel la organización de un servicio postal real rápido, que “puso fin a aquella primitiva libertad de acción que conferían la distancia y las malas comunicaciones” (VÉLIZ, 1984, págs. 82 y 83). También contó el nombramiento de jóvenes funcionarios peninsulares en lugar de nativos americanos, en vista de que estos venían ejerciendo sus cargos de forma interesada y parcial atados a particulares intereses de casta o familia, olvidando los afanes y metas de la monarquía. Esto lo deja traslucir el argumento esbozado por el leal consejero del rey Carlos III, José de Gálvez, al defender la política de recentralización:

“Últimamente en todas las audiencias se han nombrado muchos nativos de la provincia o ciudad en que radican estas cortes... muchas presidencias, gobernaciones y capitanías generales [...] están ocupadas por los criollos. Y lo juzgaba insatisfactorio en razón de que los criollos estaban demasiado estrechamente ligados por lazos de familia y facción en el Nuevo Mundo para ejercer un gobierno desinteresado e imparcial” (VÉLIZ, 1984, pág. 84).

Junto con las medidas anteriores vino la adopción de la figura del intendente, heredada de la tradición burocrática francesa, por cuenta del rey borbónico Felipe V a principios del siglo XVIII, pero solo fue después de la mitad de la centuria que decidieron extenderla a Hispanoamérica. En 1764 nombraron el primer intendente para Cuba y hacia la década de los ochenta prácticamente abarcaba la totalidad del Imperio. El intendente fue la figura que reforzó la presencia real y central en los dominios; era algo así como el hombre de confianza de alto gobierno en los vericuetos de la administración pública de ultramar; eran los ojos y oídos de los consejeros del rey y del rey mismo, sin desconocer que fueron una molestia de la burocracia criolla.

En procura del mejoramiento de la centralización política o recentralización del Estado absolutista, no puede dejarse pasar por alto lo concerniente a la reforma que en materia de relaciones Iglesia y Estado desató otro reconocido y poderoso consejero real: Pedro Rodríguez, conde de Campomanes, fiscal del Consejo de Castilla, pues él estuvo vinculado con la expulsión o extrañamiento de la Compañía de Jesús de los dominios de la Corona española.

Todo hace pensar que la razón primordial de la drástica medida partió del contrapeso político que los jesuitas venían adelantándole al Estado. La Compañía constituía una especie de segundo poder o poder alterno que obstaculizaba el pleno ejercicio del poder legítimo al Estado. La Iglesia, en general, debía dedicarse a su específica órbita espiritual, para nada debía asomar sus narices en los asuntos civiles. Resulta claro que la monarquía quería la auténtica separación de poderes entre la Iglesia y el Estado, en un claro ejemplo de reformismo liberal. Como plantea VÉLIZ: “[...] el poder temporal es y debe ser totalmente soberano: el ejercicio de la soberanía está encomendado por Dios al monarca [...] sin que el clero nacional o el papa tenga derecho alguno a intervenir en su dictación” (VÉLIZ, 1984, pág. 89).

4. LOS EFECTOS ECONÓMICOS DE LAS REFORMAS BORBÓNICAS

¿Tuvieron o no éxito las reformas borbónicas? Para CLAUDIO VÉLIZ no cabe el menor asomo de duda. La economía española experimentó un florecimiento como no se había visto en muchísimo tiempo. De acuerdo con un informe público emitido por los directores del Banco de San Carlos, el progreso de la manufactura, la agricultura y el comercio era evidente e incuestionable. Además, “cien años antes, aproximadamente la octava

parte de las mercancías embarcadas de España a América eran de origen español; en 1784 los productos españoles constituían casi la mitad del valor total fletado de España a Indias” (VÉLIZ, 1984, pág. 121).

La expansión de la actividad productiva y mercantil en España estuvo acompañada de la revitalización de la vida económica de las colonias. Un despacho enviado al Foreign Office por el cónsul británico en Lima, daba testimonio de los avances de la explotación minera, la manufactura y el incremento de la fortuna de algunos empresarios. En Chile, la extracción de oro, plata y cobre aumentó, alcanzando niveles nunca antes registrados, y México producía el 66% de la plata del mundo.

Por cuenta del tráfico marítimo mercantil hubo dinamismo, “pasando de 1.272 navíos de 1710 a 1747 a 2.365 de 1748 a 1778, lo cual representó un incremento del 188%” (LYNCH, 1987, pág. 21). “El valor anual promedio de las exportaciones españolas a Hispanoamérica de 1782 a 1796, fue un 400% más alto que en 1778” (LYNCH, 1987, pág. 22).

Sin embargo, el mismo historiador LYNCH nos hace caer en la cuenta de que no todo lo que brilla es oro. La composición de las exportaciones ibéricas mantuvo su secular fisonomía. La división internacional del trabajo imperante entre la metrópoli y las colonias americanas mantuvo su inercia. España continuó suministrando ciertos productos agrícolas: aceite de oliva, harina y frutos secos, acompañados de algunos productos manufacturados provenientes de Cataluña. Las colonias persistían en alimentar un apreciado tráfico de metales preciosos, víveres y materias primas. Por tanto, las medidas económicas borbónicas de todo el siglo XVIII habían dejado intacto el aparato productivo metropolitano, tanto que “las exportaciones españolas competían con los productos americanos en lugar de complementarlos” (LYNCH, 1987, pág. 22). O como lo plantea otro autor: “[...] la naturaleza de los intercambios siguió gravitando sobre las mismas líneas de oferta [...]” (MARTÍNEZ VARA, s. f., pág. 206).

Al competir las exportaciones manufactureras españolas con algunas homólogas americanas perjudicó la producción criolla de varias regiones del continente. “El influjo de productos manufacturados perjudicaba a las industrias locales, incapaces de competir con importaciones de menor precio y de mejor calidad” (LYNCH, 1987, pág. 24). Eso fue, por lo menos, lo que pasó en Guayaquil con la producción de textiles que se redujo de 440 fardos en 1768 a 157 en 1778.

Además, el nefasto efecto de la política “librecambista” no para allí. Existe la hipótesis que indica que la reforma comercial adelantada por los reyes Felipe V y Carlos III catapultó el capital comercial y lastimó el

posicionamiento del capital industrial, porque facilitó la entrada de manufacturas provenientes de las naciones industrializadas que, posteriormente, eran reexportados con la etiqueta: hecho en España (MARTÍNEZ VARA, s. f.).

Pero como no todas las regiones de España se perfilaban en el campo manufacturero, habrá que pensar que algunas regiones de vocación agrícola y de mercado pudieran recibir estímulo por cuenta del intercambio intercontinental o que ciudades portuarias vinculadas a dicho intercambio gozaron de su cuarto de hora.

De esta manera, el debate acerca de las secuelas permanece abierto. Es obvio que el panorama historiográfico está polarizado. Por un lado, la vertiente que critica la asociación entre reformismo borbónico, libre comercio y prosperidad para el Imperio sostenida por MARTÍNEZ VARA y DELGADO RIVAS en España, aunque tampoco desconoce la presencia de cierto ritmo y grado de crecimiento económico a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Al otro lado del espectro académico, es observable la línea que piensa que las reformas de Carlos III catapultaron la economía colonial, generando la expansión de la segunda mitad del citado siglo, pues rompe la depresión de finales del siglo XVII. Tesis sostenida por los esposos CHAUNU, al anotar que la crisis del siglo XVII sobreviene como desenlace de la caída de remesas de oro y plata y la contracción del mercado americano (MARTÍNEZ VARA, s. f.).

Por otra parte, también debe estimarse la efectividad de la liberalización parcial del comercio colonial a la luz de los efectos económicos de las guerras que libró España con Francia e Inglaterra a fines del siglo XVIII. Para pocos es un secreto que apenas despuntaba el siglo XIX, el connotado empresario criollo José Ignacio de Pombo, perteneciente a la élite cartagenera y destacadísimo miembro del Consulado de la misma ciudad, en un concienzudo informe presentado al virrey don Pedro Mendinueta y Múzquiz (1797-1803) en junio de 1800, acerca de las causas del contrabando y los prejuicios que venía imprimiéndole a la economía y a los comerciantes, manifestó con absoluta precisión y claridad que la guerra con el poderoso imperio británico había determinado la casi cesación del comercio ultramarino generando escasez y carestía.

Es evidente que el paquete de reformas borbónicas de Felipe V y Carlos III choca periódicamente con la cruda realidad de un concierto europeo bastante volátil, que impide la continuidad de la política comercial y golpea la consecución de sus particulares metas de integración económica, pero potencia la presencia del capital británico mediante el

incremento del contrabando proveniente de la inmensa bodega de Jamaica. Desde esta isla caribeña, la economía británica invade de mercancías a los dominios españoles, que se consiguen en Cartagena, por ejemplo, a un 20 por ciento más baratas de las que traen legalmente los comerciantes del Consulado (POMBO, s. f.).

José Ignacio de Pombo llama la atención sobre el hecho de que el contrabando posibilita que en la capital del Virreinato, con todo y los costos adicionales de transporte y seguro, se puedan conseguir las mercancías al mismo precio de venta que en Cartagena. Una pieza de platilla que cuesta \$ 20 en el puerto marítimo de Cartagena, en Santafé vale igual o a lo sumo \$ 22, y que la vara de paño fino sea incluso más barata en Santafé que en Cartagena, todo porque las autoridades se resisten a conceder nuevamente el permiso de surtirse de las colonias amigas o neutrales como en la pasada guerra de 1779.

Así, no puede pasar inadvertido que el balance definitivo de las bondades y desatinos de las reformas comerciales pasa por el cedazo de una doble temporalidad que se mueve incómodamente en el largo plazo: por un lado, la reforma estructural del sistema comercial imperial y, por otro, la política internacional española en el concierto imperial europeo.

5. OTROS EFECTOS DE LAS REFORMAS BORBÓNICAS

La ola de acontecimientos precipitada por el despotismo ilustrado español en el agitado siglo XVIII movió los cimientos del Imperio. La recentralización política y administrativa pretendía atar las autoridades coloniales americanas a la monarquía o al Estado absoluto. Debía reducirse al máximo la distancia política entre la Corona y los funcionarios públicos coloniales, a fin de deteriorar la práctica de cederles una exagerada dosis de autonomía a los criollos.

El sanedrín ilustrado conformado por Carlos III, creía que la casa dinástica anterior había sido bastante laxa al localizar los criollos en el organigrama político colonial, dándoles cargos de alto perfil con apreciable cuota de autoridad que se acentuaba con la distancia, la lentitud de las comunicaciones y la desidia del poder central.

El desasosiego venía por cuenta de la coexistencia de dos poderes: uno, asentado en Madrid y otro, en la capital de cada virreinato. “El objeto de la nueva política era el de desamericanizar el gobierno de América” (LYNCH, 1987, pág. 33). Es evidente que los altos dignatarios del Estado estaban molestos por el paralelismo político, responsable del cortocircuito

en la red de autoridad, tan severo que empezaron a catalogarlo como un asalto de derecho al poder monárquico.

Por tanto, si las reformas económicas borbónicas tenían como objetivo contemplar la posibilidad de lubricar el aparato productivo y dinamizar el comercio internacional con las colonias, o de dirigir la renta económica colonial hacia la Península “obligando a las economías a trabajar directamente para España, desviando hacia la metrópoli los ingresos y los excedentes de producción que durante largo tiempo habían sido retenidos por las colonias” (LYNCH, 1987, pág. 17), había que depurar la administración pública cuanto antes.

Efectivamente, la respuesta fue inmediata, más españoles y menos criollos en las altas magistraturas. A modo de ilustración: entre 1687 y 1750, el 44 por ciento de los nombramientos en las audiencias se concedían a los criollos; en el período comprendido entre 1751 y 1808, solo el 23 por ciento de las asignaciones se destinaban a los criollos.

Los planteamientos anteriores van acompañados con la hipótesis sostenida por los esposos STEIN y JOHN LYNCH, acerca de la fuerte presencia de un incipiente sentimiento de nacionalismo que termina acentuándose con la fiebre reformista. Los criollos asumieron los cambios como un reto a su función y destino sociopolítico o un golpe mortal al *statu quo* montado por la tradición política de los Austrias, que los forzaba a tomar uno de estos caminos: aceptar las nuevas condiciones de vida política o cuestionar y rebelarse con la intención de recuperar los viejos espacios y construir las locaciones de una ignota estructura política: el Estado-nación.

LYNCH cree que el dilema termina diluyéndose cuando los criollos optan por el camino de la rebelión, demandando no solo el retorno de su apreciable cuota de poder, sino también el “deseo de acceder a un grado mayor de autonomía local” (LYNCH, 1987, pág. 19). Asunto revelado en el movimiento comunero acaecido en los virreinos de Perú y Nueva Granada al despuntar los años ochenta del siglo XVIII y aún en el denominado movimiento juntista precipitado en América como consecuencia de la invasión napoleónica de España.

Sin olvidar, eso sí, que hay quienes vieron en el seno del movimiento comunero de la Nueva Granada la expresión temprana de un sentimiento anticolonial, sofocado a punta de felonía, bala y bayoneta; es decir, con las capitulaciones firmadas en Zipaquirá y la acción punitiva del ejército realista desatada con crudeza sobre las huestes del mestizo José Antonio Galán, enemigo a muerte de los ajustes fiscales ordenados por la Corona y la desigual distribución de la tierra (AGUILERA, 1985).

Este desbarajuste de los “derechos” políticos consuetudinarios criollos y su papel protagónico en la vida pública virreinal, se vería atizado con la huella dejada por el impacto de la “liberalización” del comercio colonial en el gremio mercantil. Los comerciantes neogranadinos, y americanos en general, estimaban que las medidas constituyeron paños de agua tibia frente a las exigencias de mayor liberalización. El malestar desencadenado a causa de la escasez y la consiguiente carestía de productos extranjeros suministrados por los comerciantes españoles y la contrariedad experimentada por el sector terrateniente exportador, ansioso de obtener la libertad de negociar directamente con otros mercados, echaron leña al fuego del inconformismo social y político de los criollos.

En resumen, si la reorientación en la composición social nacional de algunas instituciones públicas coloniales (audiencias) a favor de los españoles afectó a los criollos porque les quitó, la parcial liberalización del comercio colonial los sobresaltó porque no les dio. En pocas palabras, fueron vapuleados por partida doble.

Pero la versión explicada en los anteriores párrafos dista de constituir una hipótesis de aceptación generalizada en la comunidad académica. VÉLIZ se inclina a pensar que los cambios administrativos relacionados con la depuración de criollos en los altos puestos de la burocracia virreinal, jamás pretendieron darle cristiana sepultura al faccionalismo proveniente de la periferia colonial, en respuesta al debilitamiento del poder central reinante bajo los últimos Habsburgo. Está convencido de que a partir del siglo XVII jamás se forjó algo someramente parecido a un selecto, influyente y todopoderoso grupo que llegara “casi a parecer señores” (VÉLIZ, 1984, pág. 77).

El poder criollo imperante en la periferia es un mito para VÉLIZ. El control permaneció en vigilia permanente, siempre al acecho de cualquier anomalía o sueño faccionalista. Estima que la figura de control conocida como la Residencia solía ser un incentivo para el buen servicio al monarca, “a la vez que limitaba cualquier intención autonomista de funcionarios civiles ambiciosos” (VÉLIZ, 1984, pág. 79).

VÉLIZ cree que las reformas carlistas comerciales efectivamente desencadenaron el afloramiento de cierto embarazo en el seno del gremio mercader de varias regiones americanas. Empero, nunca se proyectó hacia la reivindicación de reformas ciento por ciento liberales, solo posibles en el marco de un orden burgués nacional. Por el contrario, la recatada liberalización del comercio colonial precipitaría un estridente coro a favor de la conservación y la defensa del antiguo sistema de monopolio mer-

cantil surtido con el sistema de transporte de flotas y galeones. Los comerciantes americanos clamaron voz en cuello la supervivencia del mercantilismo.

Una prueba de la tremenda oposición desencadenada entre los comerciantes criollos por los ajustes al comercio afloró en el virreinato de la Nueva España, cuando el Consulado “presentó un vehemente memorial a la Corona solicitando la restauración del monopolio de Cádiz” (VÉLIZ, 1984, pág. 128). En Chile, a una consulta elevada por el gobernador, el brigadier general Ambrosio O’Higgins a varios comerciantes, uno de ellos, Francisco Javier de Errazuris, dijo: “[...] todo el comercio opina y clama contra el nuevo sistema de libre comercio” (VÉLIZ, 1984, pág. 128).

La lista de casos en los que la animadversión flota en el ambiente no se detiene aquí. El virrey conde de Revillagigedo, en un informe fechado en 1793, declara “que todos los comerciantes de México, menos dos, eran fervientes partidarios del monopolio y las restricciones, tanto con respecto a la importación [...] como a la exportación de metales preciosos” (ARCILA FARIAS, citado por VÉLIZ, 1984, pág. 129). Y en Buenos Aires, la decisión del virrey Cisneros de liberar el comercio y permitir la entrada de comerciantes británicos generó disgusto en el Consulado bonaerense.

Todo en dirección de la fundamentación de la hipótesis, según la cual América Latina careció de una burguesía comercial protonacional que sintiera lesionados sus intereses económicos por las reformas carlistas, dejándose tentar por el “humor revolucionario de la burguesía europea” (VÉLIZ, 1984, pág. 119) y empecinada en romper los lazos de dependencia y dominación. Aquí nace su crítica a la tesis de JOSÉ CARLOS MARIÁ-TEGUI, HERNÁN RAMÍREZ y RODOLFO JOSÉ PUIGGRÓS, basada en la presencia de una burguesía nacional revolucionaria amiga del librecambio.

De ahí la pertinencia de anotar a favor de esta última hipótesis, que al auscultar la procedencia social y geográfica de la mayoría de los miembros del Consulado de Cartagena de Indias a finales del siglo XVIII, se pudo apreciar:

“De los 35 individuos inscritos en Cartagena para el comercio con la Península en 1795, hemos podido determinar el lugar de nacimiento de 26 de ellos. Tres eran criollos [...] había un genovés [...] entre los 22 peninsulares un total de trece eran oriundos de la provincia de Cádiz [...] siendo la mayoría de ellos del puerto de Cádiz” (MEISEL ROCA, 2004, pág. 6).

Así, notamos que casi el 90 por ciento de los mercaderes no eran criollos y que a lo mejor hacían gala de una identidad política peninsular, aunque no podemos descartar la posibilidad de que hayan tenido una

identidad política local con la ciudad comercial de Cartagena en un marco de respeto por la integridad territorial y política del Imperio, pero sin esconder su posición crítica frente a ciertos aspectos de la política comercial e internacional de España.

En síntesis, las tendencias que hemos explicado sugieren la falta absoluta de consenso en torno a las consecuencias desencadenadas en las colonias de América Latina por las reformas económicas y políticas carlistas, hasta tal punto que algunos asocian las reformas económicas con el comienzo del progreso y la modernización del Imperio, mientras otros se inclinan a pensar que la etapa de progreso económico imperial precedió al paquete de reformas borbónicas.

Respecto a las reformas políticas, hay quienes sostienen que la recentralización contrajo la autonomía criolla y expandió el ánimo secesionista; otros creen que la recentralización nunca insertó la manzana de la discordia porque nunca llegó a establecerse en las colonias un poder periférico autónomo.

6. LAS CIENCIAS ÚTILES EN MOVIMIENTO: LAS MATEMÁTICAS

La cátedra de matemáticas propuesta e impartida inicialmente por el dinámico e inquieto científico español JOSÉ CELESTINO MUTIS en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, es un eco tardío de la fiebre racionalista acompañante de la Edad Moderna, incomoda con la longevidad de la lógica aristotélica y el primado secular de las ciencias humanas y la teología. Puede pensarse que la propuesta de MUTIS es una pieza ultramarina que encaja en el mapa del progreso imparable y tormentoso de las ciencias físicas exactas, emanado desde varios países de Europa en el período final del tránsito del feudalismo al capitalismo, emancipándose de las fuerzas idealistas y especulativas de la razón bajo el amparo de las teorías del polaco COPÉRNICO, el italiano GALILEO GALILEI, el alemán JOHANNES KEPLER y el inglés ISAAC NEWTON. Es evidente que MUTIS, como la ciencia de los siglos XVI y XVII, se “encontraba bajo el hechizo de la geometría” (SABINE, 1984, pág. 339) y las matemáticas; esta última apreciada por el extraordinario poder práctico derivado de su conocimiento. El celo investigativo de MUTIS nunca reñiría con su vocación religiosa; por el contrario, la fortalecería, al convencerse, como lo haría KEPLER en su momento, que su esfuerzo constituía otra manera de celebrar la existencia del Creador.

El 13 de marzo de 1762 se da apertura solemne al curso de matemáticas con la presencia del virrey Mesía de la Zerda y su familia, el cabildo

y los principales vecinos. El discurso de JOSÉ CELESTINO MUTIS aquel día fue una proclama pública acerca de la conveniencia teórica y práctica de las matemáticas que inmunizaría a la ciencia de la charlatanería. Afirmó que esta ciencia acostumbra al entendimiento a proceder sin error con la aplicación del método sintético y analítico en actividades académicas y rutinarias que permiten explicar fenómenos naturales que se nos presentan a cada paso, como el “gran número de libras con que oprime el aire a nuestros cuerpos” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 219). Igualmente, reivindicó el valor de la observación y experimentación en la constante carrera por comprender las leyes que gobiernan la creación e intuyendo que alguna clase de recriminación y oposición pudiera provenir de las fuerzas académicas laicas y seculares atrincheradas en la escolástica medieval o en el peripato, recuerda al auditorio presente que el papa Benedicto estimuló el estudio de la matemática y la física en la Universidad de Bolonia. Pero dejemos que sea el propio MUTIS quien nos indique la importancia de la observación en ciencia: “Si todos los sabios se hubiesen destinado a no fingir, sino a buscar los movimientos de la naturaleza por la observación hubiera sido más corto el camino para hallar la verdad” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 218).

Dos años después, en 1764, en el real Colegio del Rosario hizo una disertación en defensa de los principios físicos hallados y explicados por NEWTON, en la que insistiría en la crucial importancia de afincar el estudio de todas las ciencias naturales en el ámbito educativo formal de Virreinato, porque de ello dependía que todo el imperio español saliera del marasmo que ya llevaba varios siglos. En otras palabras, MUTIS siempre tuvo la inobjetable certeza de que el estudio científico de la naturaleza conduciría al desarrollo económico, político y cultural. Precisamente, respecto a este último fue enfático en señalar que la Nueva Granada no podía quedarse rezagada de la dinámica intelectual de Europa. Los intelectuales y la gente ilustrada del Virreinato debían vencer la resistencia de los sectores académicos conservadores que no daban el brazo a torcer y la emprendían contra lo nuevo. Veamos sus palabras:

“Ya también en España, a pesar del injusto horror que han procurado muchos inspirar al estudio de las ciencias naturales, se halla un gran número de personas de todas clases aplicadas gloriosamente al estudio de la física experimental [...] Dentro de Madrid se hallan tres escuelas públicas de física experimental, y no es esto más que una sombra de la revolución acaecida en el corto espacio de diez años” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 236).

Pero previendo un contraataque de las fuerzas conservadoras intelectuales, el sabio MUTIS se adelantó a los acontecimientos enfatizando que su objetivo ni el de las ciencias naturales era auspiciar el ateísmo o la deificación de la razón y la materia, como sí había sucedido con los presocráticos griegos, de ahí este cuestionamiento:

“¿Quién no ve que los falsos sistemas de la física pueden precipitar al hombre al ateísmo, o por lo menos excitar opiniones muy peligrosas al género humano sobre la Divinidad y el Universo? La historia de la filosofía nos conserva muchos testimonios de esta especie [...] un partido bien numeroso en la Antigüedad adoptó aquel monstruoso sistema en que sin recurrir a la Divinidad, se pretendía la explicación del Universo por un juego casual de átomos [...]” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, págs. 237 y 238).

Aunque tampoco dejaría pasar la extraordinaria oportunidad de recalcarle a los círculos intelectuales del peripato y a los cofrades religiosos más ortodoxos de la Iglesia neogranadina que junto con el riesgo de caer en las redes mortales del cientificismo o de la materia sin creación, también era latente el peligro de tropezarse en el camino con la superstición religiosa proveniente de las burlescas conjeturas extraídas de forma casi literal de las sagradas escrituras, como la que efectuó siglos atrás Cosmas Indicopleustes. Así lo expuso MUTIS:

“Suponía este autor que la tierra no era redonda, sino una llanura inmensa más larga que ancha, rodeada por un océano que no se podía atravesar. Colocaba al lado del Norte una montaña muy alta, por la cual daban la vuelta o revolución diaria el sol y las estrellas. Quería también explicar la desigualdad de los días y la variedad de las estaciones por la sombra cónica que le atribuía a la montaña y por el movimiento oblicuo del sol. La bóveda del cielo estaba estribando sobre la tierra extendida más allá del océano, y afirmada sobre dos gruesas columnas. Debajo de esta bóveda colocaba algunos ángeles que conducían a las estrellas en sus diferentes movimientos, y por encima de las aguas celestes” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 239).

Por otra parte, explicó que el único antídoto contra los albuces de la especulación o la superstición religiosa estaba directamente relacionado con la puesta en práctica del método analítico y sintético trabajado por NEWTON, puesto que entrega el conocimiento de las causas por el examen de los efectos, en lugar de ponerse a deducir los efectos de sus causas según lo hace el método especulativo. El método analítico establecía, según MUTIS, “que de las causas particulares se fuera subiendo a otras más generales; y de estas finalmente a las más generales entre todas” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 242). Todo esto no resulta ser algo distinto que

una evidencia más de la vertiginosa época racional de la Ilustración, que con tanto ímpetu perforó el ambiente intelectual del Virreinato y que en Europa Occidental ya venía haciendo de las suyas tratando de desbancar el axioma renacentista-racionalista del método científico deductivo, tan cercano de la construcción de sistemas intelectuales que tuvieran la capacidad de explicarlo todo, tocados por el prurito de mostrar entes supremos de certeza fundamental (CASSIRER, 1981), para colocar en su lugar el método analítico que debía tener como punto de partida la experiencia y la observación, contando con que los fenómenos son lo dado y los principios lo inquirido, o de forma más contundente, el axioma ilustrado descansa en que “la observación es el *datum*, lo dado, el dato; el principio y la ley [...] lo buscado. Esta nueva jerarquía metódica es la que presta su sello a todo el pensar del siglo XVIII” (CASSIRER, 1981, pág. 23).

Doce años después de la posesión de MUTIS como catedrático de matemáticas, la labor académica continúa. En julio de 1774 alborota el ambiente intelectual cuando efectúa desde las aulas del Colegio Mayor del Rosario y bajo el auspicio del virrey Manuel Guirior, la explicación y defensa de la tesis heliocéntrica copernicana que objetaba por ridículo el sistema ptolemaico. Exposición que desata la ira santa de la Universidad Tomística o Dominicana al considerarla herética y denunciar al sabio español ante la Inquisición de Bogotá, desde donde el canónigo Díaz Quijano remitió el documento de la ponencia al Supremo Tribunal de Cartagena, encargándose de la querrela fray José de Escalante y fray Domingo de Salazar, quienes evitaron tomar una decisión al respecto endosándole a la Suprema Inquisición de Castilla la decisión final (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1947).

La polémica desatada también puso de presente el ambiente polarizado imperante entre las autoridades civiles de la monarquía y un sector del clero regular atrincherado en la orden de los dominicos alrededor de la clase y calidad de estudios que estaban ofreciéndose en la Universidad Tomística, que por cierto conservaba la prerrogativa de expedir títulos de educación superior. Las autoridades civiles vieron con buenos ojos la matemática, porque le imprimía un carácter práctico a la educación humanística y teológica vigente. El silogismo aristotélico no compaginaba con la demanda de productividad y eficiencia del ilustrado reinado de Carlos III. En cambio, la matemática daría frutos en el terreno de la producción agrícola y artesanal. Así pensaba firmemente el señor Fernando Vergara en 1785, cuando propuso la reapertura de la clase de matemáticas: “[...] la perfección de las artes y usos de la naturaleza en las repúblicas más prósperas se encuentran en relación directa con el cultivo y fomento

de las matemáticas” (SILVA, 2004, pág. 178). La astronomía, por su parte, no se quedó atrás de las implicaciones prácticas de su estudio, en opinión de uno de los más destacados intelectuales de finales de la Colonia y principios de la República, JOSÉ FÉLIX RESTREPO, al recordar que un solo error de cálculo astronómico quitó “a Fernando V, rey de Castilla, las tierras del Brasil [...] y los españoles seríamos hoy más poderosos si antes hubiéramos sido astrónomos” (SILVA, 2004, pág. 178).

La concepción que progresivamente tomaba forma en el ambiente político de los decenios del setenta y ochenta del siglo XVIII, apuntaba hacia el cultivo de la figura de lo que más recientemente se ha denominado el técnico o las profesiones liberales en oposición al reinado secular de la figura del sacerdote y el abogado. El dominio ejercido por la sotana y la toga se puso a prueba, aunque se estuvo lejos de meterlas en cintura, tanto que a mediados del siglo XIX, en pleno período de las reformas radicales, los estudiantes seguían inclinándose por la jurisprudencia y desinteresándose por las materias que “tuvieran impacto sobre el avance de la producción” (MELO, 1991, pág. 126). En 1870 se reportaron 275 ingenieros en el país.

7. LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS

El extrañamiento o expulsión de la Compañía de Jesús de la península ibérica y de los dominios ultramarinos del imperio español por orden del rey Carlos III de la Casa de Borbón, mediante el real decreto del 27 de febrero de 1767, puesto en conocimiento para su ejecución al virrey Mesía de la Zerna en julio del mismo año y luego a manos del oidor y alcalde de la Corte de la Real Audiencia en Santafé Juan Pey Ruiz, encargado oficial de dárselo a conocer, finalmente, el primero de agosto al padre rector del colegio Joseph Yarza, trajo profundas implicaciones educativas no solo en el Virreinato, sino también en todos los dominios coloniales en vista de que la Compañía mantenía escuela de primeras letras, seminarios e institución universitaria.

La real cédula es complementada con una posterior serie de medidas legales tendientes a paliar los efectos nocivos de la trascendental medida. Según SILVA (2004), la real provisión del 5 de octubre de 1767 buscaba impedir la parálisis de los estudios mediante la sustitución de los maestros regulares por seculares. La real cédula del 14 de agosto de 1768 estipuló la ocupación y el traspaso de los bienes de la Compañía al soberano, y una nueva real cédula del 9 de julio de 1769 impartió las instruc-

ciones pertinentes acerca del establecimiento de juntas de temporalidades encargadas de ejecutar la entrega de los bienes al Estado español. Este conjunto de medidas legales pusieron de presente que el proceso educativo fuera declarado objeto público y conveniente al Estado (SILVA, 2004, págs. 120 y 121).

8. EL PLAN DE ANTONIO MORENO Y ESCANDÓN

En el virreinato del Nuevo Reino de Granada, el rumbo de la educación estuvo marcado por los planes de estudio del fiscal Antonio Moreno y Escandón en la década de los setenta y del arzobispo virrey Caballero y Góngora en los años ochenta, que no es más que una especie de réplica institucional de los motivos y objetivos expuestos por el fiscal Moreno ante el virrey Manuel Guirior en 1774.

Moreno y Escandón representa la fiebre oficial reformista imperial interesada en desatar transformaciones del sistema educativo que lo pongan a tono con los avances científicos del mundo ilustrado burgués y en sintonía directa con el progreso de las fuerzas productivas del mercado capitalista. Este funcionario estrella de la administración colonial, estaba convencido del atraso en el que estaban los estudios profesionales y de esto daba fe el expediente presentado a la Junta de Aplicaciones, en el que recordaba el debate promovido por los padres dominicos contra JOSÉ CELESTINO MUTIS por haber impartido, según anoté en el acápite de las matemáticas, una conferencia en la que explicaba la teoría de COPÉRNICO sobre la mecánica celeste.

Empero, la argumentación del fiscal trascendió los límites teóricos de la ciencia física y aterrizaría en el terreno práctico de la formación de profesionales altamente capacitados en carreras útiles que pudieran aportar una apreciable cuota de innovación y eficacia a las actividades productivas. La educación debía superar el umbral de la dominante formación humanística y religiosa; debía mirar en dirección del mejoramiento de actividades económicas como la agricultura, la manufactura y el comercio. En definitiva, la educación tendría que ligarse a la generación de riqueza individual e institucional. Así se refirió el fiscal a este trascendental asunto:

“[...] un país cuya geografía, su historia natural, las observaciones meteorológicas, el ramo de la agricultura y el conocimiento de sus preciosos minerales, están clamando por la instrucción [...] este será el origen de donde saldrá el influjo universal para el fomento de la agricultura,

de las artes y el comercio de todo el Reino, cuya ignorancia lo tiene reducido al mayor abatimiento” (SERGIO ELÍAS ORTIZ, 1970, pág. 185).

De paso, el comentario de Moreno y Escandón refleja un sencillo y certero diagnóstico de la postración económica del Virreinato, causada, en parte, por la escasez de lo que hoy llamaríamos mano de obra calificada y centros de estudios superiores de calidad académica reconocida en el ámbito de las profesiones útiles. El fiscal y la gente que estuvieron atrás de su plan de reforma educativa iban lanza en ristre contra el pasado cultural e institucional colonial español, porque quisieron socavar los cimientos de la universidad medieval establecidos desde el siglo XII, por el rey Alfonso X el Sabio, en el conocido Código de las Siete Partidas, que tenía por objeto la formación del personal que necesitaba el Estado en el sector civil (abogados) y eclesiástico (sacerdotes) (SOTO ARANGO, 2005). El Virreinato estaba saturado de profesionales de toga, birrete y hábito. Los estrados judiciales y religiosos sufrían de hacinamiento, en tanto que se adolecía de profesionales que le aportaran luces a la actividad económica. Panorama que se mantuvo durante los pocos años que le quedaban al régimen, quedándole la tarea de cambio de la política educativa a la nueva clase dirigente política de la novel república granadina.

No sobra recordar que el proyecto educativo del destacado funcionario colonial tuvo como fuente de inspiración el plan de estudios de PABLO OLAVIDE preparado para la Universidad de Sevilla (SOTO ARANGO, 2005). Dicho plan lo dieron a conocer en febrero de 1768 y lo primero que llama la atención es que pone de presente que la reforma académica de la Universidad involucra el aumento de los gastos en más de 8.000 ducados, llegando a 11.600 los ingresos requeridos para su funcionamiento, por lo que recomienda que ese dinero restante pueda ser tomado con cargo a los bienes que la Compañía de Jesús poseía en el arzobispado hispalense; cuestión impracticable, toda vez que unos pocos días después de ser anunciado el proyecto, el autor se enteró de que el rey ya tenía en mente el destino de los bienes de los expulsos: manutención de los religiosos expatriados y colonización de Sierra Morena (El plan de OLAVIDE, s. f.).

Así mismo, sobresale la parte concerniente al lugar que reclama y debe dársele a la inmediata enseñanza y aprendizaje de las ciencias prácticas en el currículo universitario y contrarrestar el peso de las asignaturas relacionadas con la teología y los estudios de cánones. En el grupo de las ciencias prácticas incluye la aritmética, la geometría, el álgebra, la trigonometría y la física que estarán en la facultad de filosofía, junto con una exposición escueta de algunos temas claves de cada una de esas nuevas

cátedras y el listado de los textos o manuales guías para su enseñanza. Por ejemplo, el texto a seguir en las matemáticas y geometría sería el de RIVARD, en tanto que en física se escogió el libro de FORTUNATO DE BRESCIA (El plan de Olavide, s. f.). Desde luego, un objetivo adicional, y no por ello de poca monta, era el de conferirle un golpe de gracia al escolasticismo y su interés por la especulación. En palabras de OLAVIDE es así: “[...] que conforme a nuestro proyecto, proponemos para el uso de esta Universidad, creyendo firmemente que su enseñanza bastará a desterrar los abusos y futilidades del frívolo escolasticismo y a introducir y extender el buen gusto y utilidad de los sólidos conocimientos y ciencias prácticas” (El plan de Olavide, s. f.).

Detalles del plan de Antonio Moreno y Escandón

El primer aspecto destacable del plan es la propuesta de fundar una universidad pública con prerrogativas de mayor. El reto más grande de esta empresa educativa residiría en el hallazgo de la fuente de financiamiento que le permitiera no solo funcionar, sino también competir con las universidades privadas del Reino: cuatro, de acuerdo con la información recopilada: la Universidad de Santo Tomás (1580), regentada por la comunidad de Santo Domingo; la Universidad Javeriana (1622), bajo la dirección de la comunidad de San Ignacio de Loyola; la Universidad de San Nicolás de Mira (1694), tutelada por la comunidad de los agustinos calzados, y la Universidad San Buenaventura (1747), administrada por la comunidad franciscana, de las cuales solo las dos primeras tuvieron la facultad de otorgar grados a los seculares que recibían estudio en el Colegio Mayor del Rosario⁶ y en el Colegio Mayor de San Bartolomé, respectivamente.

El fiscal propuso, inicialmente, aplicar el modelo imperante en las universidades oficiales o mayores o generales fundadas en América desde mediados del siglo XVI en Lima⁷ y México⁸. En el caso de la Universi-

⁶ El Colegio de Nuestra Señora del Rosario lo fundó el arzobispo Cristóbal de Torres el 4 de julio de 1645, cuando donó mediante escritura pública diez mil pesos, y deja la institución bajo la dirección de los padres dominicos. El rey expidió la real cédula el 31 de diciembre de 1651, concediéndole al arzobispo la licencia y facultad de fundar el colegio, el cual inicia labores en 1653 con trece colegiales.

⁷ La Universidad de San Marcos de Lima (1551) se fundó por iniciativa del cabildo de la ciudad, que comisionó al dominico fray Tomás de San Martín y al capitán Jerónimo de Aliaga para tramitar la solicitud ante el rey.

⁸ Universidad de México (1551), fundada por real cédula de 21 de septiembre de 1515 y bula de 7 de octubre de 1595. La petición de la fundación corrió por cuenta del arzobispo Zumarra, pero quienes tramitaron la petición fueron el cabildo municipal y el virrey Antonio de Mendoza.

dad de Lima, aplicar los novenos, que le pertenecen a distintas iglesias, en calidad de renta destinada a los profesores y bedeles⁹, o en el caso de la Universidad de México, los recursos provenientes de las cajas reales. No obstante, a renglón seguido entra a sugerir que dada la particular coyuntura del extrañamiento de la Compañía de Jesús de todas las tierras del imperio español, se brinda la grandiosa posibilidad de utilizar sus bienes en beneficio de la fundación y dotación de la universidad pública, que por cierto, no eran cualquier bicoca. Baste recordar que de acuerdo con el inventario levantado el 11 de agosto de 1767 por el licenciado Juan Francisco Pey Ruiz, oidor y alcalde de la Corte de la Real Audiencia del Reino, la Compañía de Jesús poseía, entre otros bienes, la hacienda de Techo y en ella había 20 yeguas, 73 caballos, 4 muleros, una mula mansa, 303 cabezas de ganado de cría, 118 reses de ceba, 36 bueyes, una manada de ovejas de 782, otra manada de ovejas de 85 y una manada de carneros de 751 cabezas (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1976, pág. 328).

La última sugerencia del fiscal Moreno y Escandón estuvo lejos de morir con su plan; por el contrario, haría escuela. Se convirtió en una especie de modelo de financiamiento de la educación pública que implementaría la nueva clase política dirigente colombiana durante el siglo XIX ante el recurrente y crónico malestar fiscal de la falta de fondos. A mediados de la década de los veinte del siglo decimonónico, en pleno régimen de la Gran Colombia, el presidente Simón Bolívar acudiría a la figura de la utilización de bienes eclesiásticos para financiar parcialmente el funcionamiento de instituciones educativas públicas. Por ejemplo: “[...] ordenó que el convento abandonado por los capuchinos realistas fuera convertido en una escuela pública para los huérfanos, los pobres y los hijos de los patriotas mártires” (BUSHNELL, 1985, pág. 224). Cabe mencionar que el modelo de financiamiento fue, simultáneamente, un modelo de retaliación política, en las postrimerías de la Colonia, condenando la intromisión política de la Compañía de Jesús en los asuntos públicos y en la República a los enemigos de la emancipación y del nuevo Estado, los contrarrevolucionarios colonialistas.

Por supuesto, la analogía entre una coyuntura histórica y otra debe guardar cierta distancia en las proporciones de la empresa, así sea solo en el plano formal. La República estuvo presidida por una auténtica fiebre educativa, que quería que la mayoría de pueblos del país contara, por lo menos, con una escuela de primeras letras y cada departamento con una

⁹ Funcionario subalterno de las universidades, encargado de cuidar el orden fuera de las aulas y otros oficios.

universidad. El Congreso de 1826 estableció que “tenía que haber ahora una escuela primaria en cada distrito o parroquia [...] una escuela de gramática en cada cabecera de cantón; un colegio en cada provincia y una universidad en cada departamento” (BUSHNELL, 1985, pág. 225). Definitivamente, la generación revolucionaria quería sentar las bases de la libertad educando en la libertad con el auspicio de los dineros públicos.

El segundo aspecto destacable del plan educativo de Moreno y Escandón compete, propiamente, a la parte académica. Registra un modelo de aplicabilidad inmediata y general en los colegios de la capital del Virreinato presentado a finales de 1774 a la Junta Superior de Aplicaciones, que abarca cuestiones relacionadas con los objetivos de la educación, objetivos generales de las distintas cátedras, el plan de estudios con las respectivas disciplinas fundamentales y obligatorias, la intensidad horaria de las cátedras y el contenido de estas, los textos de inevitable consulta y el mecanismo de evaluación y promoción escolar.

En concreto, alrededor de los objetivos generales hay uno que se destaca de manera fehaciente: la voluntad estatal de ejercer importante control y vigilancia sobre la educación privada, mostrándole que quien conduce y orienta los derroteros culturales y sociales del Virreinato son las autoridades civiles, dado que la educación privada formal venía siendo monopolizada y orientada desde principios de la época colonial por el clero regular vinculado con las órdenes religiosas católicas de los dominicos y jesuitas (hasta el momento del extrañamiento).

En su afán regulador, el fiscal Moreno y Escandón esbozaría tenuemente el marco jurídico y digamos teórico de un precario sistema de evaluación y promoción escolar. Enunció que la aprobación de un año escolar dependería, entre otros factores, de la presentación, todos los años después de las vacaciones, de un riguroso examen de conocimientos. Los reprobados quedarían en la misma clase y si se diera el caso de que “al segundo examen no diesen pruebas de aprovechamiento, deberán ser despedidos de los colegios” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 220).

El temple draconiano del sistema evaluativo “escandoniano” resalta más, si se considera que por aquellos años es una inmensa minoría la que puede ingresar a las aulas y de ellos serían todavía más reducido el número de estudiantes que permanecerían o se retendrían en las instituciones; pero, por supuesto, esto no es más que divagaciones en vista de que el plan fue letra muerta. Ahora, una cuestión no puede perderse de vista más allá de la divagación. Existía una sentida preocupación de las autoridades virreinales por la calidad de la educación que estaba impartién-

dose; en otras palabras, había un serio y objetivo cuestionamiento del trabajo pedagógico efectuado por el clero, explicando, en parte, el interés estatal de fundar una universidad pública.

Para obrar con rapidez y en dirección de la búsqueda de la solución definitiva al problema de la cuestionable calidad de la educación impartida a la juventud privilegiada neogranadina, Antonio Moreno y Escandón tomó la decisión de fijar las cátedras que debían impartirse y los contenidos puntuales de todas ellas. En la universidad la lista incluye trece cátedras distribuidas de la siguiente manera: teología y jurisprudencia, cada una en cinco niveles, y filosofía, útil en tres.

La teología del primer año sería un estudio memorístico del Salterio (libro del antiguo testamento que consta de 150 salmos, la mayoría compuestos por el rey David). El segundo año se avanzaría hacia el estudio de los evangelios de San Mateo, San Marcos y los ocho primeros capítulos de San Lucas, sin descuidar las disertaciones vinculadas con el conocimiento del contexto histórico y el medio geográfico de “la nación escogida por Dios para depositar la Ley escrita” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 209). El tercer año traería lo que resta del evangelio de San Lucas, el de San Juan y los quince primeros capítulos de los Hechos de los Apóstoles, con la lectura de los concilios. El cuarto versaría sobre los restantes capítulos de los Hechos de los Apóstoles y las primeras seis cartas de San Pablo, desde la “titulada *ad Romanos*, hasta la dirigida a los Filipenses” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 210). El quinto y último año de teología el tema seleccionado fueron las restantes cartas de San Pablo.

En jurisprudencia la cuestión es bien sucinta: el primero y segundo año discurriría el camino del derecho romano, los otros tres años marcarían el advenimiento del examen del derecho y las instituciones canónicas. Respecto a la cátedra de filosofía útil: el primer año es el aprendizaje de aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; en el segundo año el turno era para la enseñanza de la física, para cerrar el tercer año con la metafísica y por esta se entiende: “[...] ontología o doctrina del ente en general y preautología o doctrina de los espíritus, que se subdivide en psicología, esto es, doctrina del alma racional y teología natural o conocimiento de Dios, por la luz natural” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 205).

Esta reforma del plan de estudio en las facultades de teología y jurisprudencia calca parcialmente las esbozadas por OLAVIDE. En términos generales, OLAVIDE mencionaría la división de la teología en fundamental (revelación y tradición) y positiva (exégesis y moral cristiana), volviendo a las fuentes de las “verdades reveladas”: antiguo y nuevo testamento,

que es lo que exactamente hace Moreno y Escandón cuando especifica el estudio de los salmos y los cuatro evangelios, aunque la diferencia entre uno y otro radica en que Moreno no hizo alusión a los libros de fuente secundaria que sería prudente seguir, como sí lo hará OLAVIDE al determinar que los comentarios del antiguo y nuevo testamento tomarían en cuenta las disquisiciones de CALMET¹⁰ y ARIAS MONTANO¹¹, y para el segundo año se estudiarían los once primeros libros de los lugares teológicos de MELCHOR CANO¹² (El plan de Olavide, s. f.).

En el terreno de la jurisprudencia¹³, OLAVIDE se referirá, *grosso modo*, a que en la facultad es imprescindible la enseñanza del derecho natural y el de gentes en el primer año al amparo erudito de la obra de HEINECCIO¹⁴, dejando, a partir del segundo, el tratamiento de la historia del derecho romano con las notas del mismo autor y en el cuarto lo concerniente al derecho canónico siguiendo el texto de LANCELOT y la política según las instituciones políticas del BARÓN DE BIELFELD. Para Moreno el orden temático se respeta, mas nunca tocó la cuestión de la bibliografía de los distintos cursos de la cátedra.

En el campo de la filosofía quedarían incluidos los estudios de lógica, física y metafísica, que es como queda la clasificación en el plan de Moreno y Escandón. En el primer año de filosofía se estudiaría lógica, aritmética (raíces cuadradas y cúbicas), geometría (líneas, superficies y sólidos), álgebra (números quebrados y reducciones) y un poco de trigonometría “rectilínea teórica y práctica y a lo menos, noticia de las principales curvas o secciones cónicas” (El plan de Olavide, s. f.). Añade, como fue la regla, los libros guías obligatorios. En todos los años debía seguirse a RIVARD y a FORTUNATO DE BRESCIA.

¹⁰ AGUSTÍN CALMET nació en Ménil-la-Horgne, Francia, el 26 de febrero de 1672, y murió en la abadía de Senones, Francia, el 25 de octubre de 1757. Sacerdote de la orden benedictina. Entre 1707 y 1716 publicó 23 tomos de su principal obra: *Commentaire litteral sur tous les livres de l'ancien et du nouveau*.

¹¹ BENITO ARIAS MONTANO nació en Fregenal de la Sierra, Badajoz, en 1527, y murió en Sevilla en 1598. Teólogo, filósofo y biólogo. Sus obras más conocidas en teología: *La Biblia polígota* y *Comentarios a los doce profetas menores*.

¹² MELCHOR CANO nació en Tarancón, Cuenca, en 1509, y murió en Madridejos, Toledo, en 1560. Fraile dominico, teólogo y obispo. Regentó la cátedra de teología en la Universidad de Salamanca a partir de 1546, sustituyendo a su maestro Francisco Vitoria.

¹³ Los términos “cánones” y “leyes” son sustituidos en el plan de estudios de OLAVIDE por el de “jurisprudencia”.

¹⁴ JUAN HEINECCIO, jurista que nació en Eisenberg, Alemania, el 21 de septiembre de 1741 y murió en agosto de 1741.

Contemporizando con el esfuerzo institucional de apostarle al mejoramiento de la educación, el plan incluye la directriz pedagógica de darle continuidad a cada maestro contratado en la cátedra que regenta. El profesor que empieza debe terminar la enseñanza de los temas propios de la cátedra; la razón estriba en la sana competencia que entre los profesionales ocurriría, puesto que estarían atentos a graduar el mejor curso posible, para gloria del grupo, el Imperio y, obvio, de él. En concreto, el fiscal creía que con “esta disposición no solo se consigue que los discípulos tengan amor a su maestro [...] sino también enseñanzas para obtener la gloria de sacar mejor curso y más sobresalientes y aprovechados discípulos” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 219).

Pero las medidas no paran aquí; algo que trasnochaba a las autoridades civiles del Virreinato tenía que ver con el frágil esfuerzo de las comunidades religiosas encargadas de la educación privada con respecto de la imprescindible inversión en las instituciones por ellos fundadas. El fiscal nunca ocultó su enfado por la falta de recursos destinados a ofrecer algunas condiciones mínimas y básicas de desempeño escolar, en particular, la biblioteca y el material bibliográfico de consulta. La queja giró alrededor del número insuficiente de ejemplares de consulta de los libros dispuestos en las distintas cátedras, tan así que los maestros tienen que dictar el libro a los alumnos, malogrando parte del tiempo de estudio. En palabras del fiscal, la cuestión era de este tenor:

“Entre tanto se hace indispensable que la Junta se sirva comunicar orden a uno y otro colegio para que sus rectores destinen alguna proporción la cantidad de sus respectivos fondos, para que prontamente se remita a España, a fin de que se compre el número de ejemplares que se consideren necesarios y repartiéndose entre los cursantes, se liberten de la pensión de escribir” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 218).

Por otro lado, el serio problema de la falta de bibliotecas decentes de consulta en los colegios y universidades deja varias suspicacias. Una es que el mercado editorial era pobrísimo, prácticamente inexistente. Los libros constituían auténticos tesoros y sus precios elevados en términos absolutos y relativos, más si se coteja con el hecho de que teníamos un reducidísimo número de potenciales compradores. Otra es que si el fiscal le pidió a la Junta Superior de Aplicaciones que ordenara al clero regular destinar parte de sus recursos para la compra de libros, es porque se piensa que la inversión es casi nula, lo que nos lleva a creer que las comunidades religiosas le daban prelación a ciertos gastos o que la educación distaba de configurar un negocio redituable.

El segundo objetivo general contenido en el texto del plan del fiscal, consiste en la pretensión de apuntalar la función y misión social y ética inherente a la educación. En este sentido, destaca que los contenidos de la cátedra de filosofía moral conducirán inexorablemente a la estipulación de un patrón identitario de comportamiento anclado en el entendimiento, la comprensión y el respeto para allanar el camino de la felicidad del hombre. Se trata, entonces, de la necesidad de tener siempre presente la configuración y el cuidado de una especie de ética cívica apoyada, de todas maneras, en preceptos doctrinarios cristianos, que no por esa condición la convierten en una ética confesional a ultranza.

9. OPOSICIÓN AL PLAN DE ANTONIO MORENO Y ESCANDÓN

Una de las voces reacias a la fundación de la universidad pública en Santafé fue la del rector de la Universidad Santo Tomás, fray Manuel Rivera. A principios de 1770 argumentó que no había necesidad de una tercera universidad en la capital, porque generaría una sobreoferta de cupos en un medio de tan pocos demandantes. La oferta educativa satisfacía de sobra las expectativas de la demanda. La universidad pública implicaría la dilapidación de los fondos de las temporalidades. La competencia, a todas luces, sería contraproducente; lo mejor era dejar las cosas como estaban, respetar el orden educativo vigente, más si se tomaba en cuenta que la Universidad Tomística venía satisfaciendo las esperanzas formativas de la gente.

Otra voz inconforme con el proyecto de la universidad pública la levantó el arzobispo de Santafé, fray Agustín Manuel Camacho y Rojas, miembro de la Junta de Temporalidades a finales de 1771. Pensaba como el rector de la Universidad Tomística, fray Manuel Rivera, que era redundante otra institución de educación superior, dado que había suficientes cupos y que el alma máter cumplía satisfactoriamente la misión socializadora y evangelizadora que se le encomendó desde su fundación a mediados del siglo xvii. En especial, comenta el Arzobispo, se ha enseñado la doctrina del angélico doctor SANTO TOMÁS y que si el deseo del rey es auspiciar el estudio de otras cátedras, aludiendo, seguramente, a las ciencias útiles, serviría dotar en “cada uno de los colegios las cátedras que faltan [...] con lo que se remediaría la falta de la universidad de otras ciencias [...]” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 177). Pero a diferencia del padre rector dominico, fray Agustín complementó el argumento anterior esbozando uno enteramente nuevo y novedoso: si se quería imitar lo que acontecía

en otras ciudades de América: México y Lima, se pasaba por alto la circunstancia de que eran otros pueblos, otras latitudes, con otras tradiciones y costumbres, al igual que esperanza y necesidades bien particulares. El religioso alertaba del inminente peligro de caer en las fauces de la aplicación impensada de un modelo exógeno a realidades disímiles. En sus palabras:

“[...] sin que por haber universidades en otras capitales de esta América sea precisión para que también la haya en este: porque los diferentes hombres, diversos tiempos, con diversidad de pasiones, intereses y costumbres, no pueden tener un mismo fin y efecto; ni son fáciles de acomodarse por ejemplares, mientras no concurren las mismas cualidades y circunstancias” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 177).

El último argumento expuesto por el Arzobispo tocaba muy de cerca las fibras políticas del régimen colonial. Recordaba que la voluntad del monarca de desterrar de los dominios imperiales a los miembros de la Compañía de Jesús podría experimentar cierto grado de desmedro, porque seguramente los puestos de la nueva universidad pública serían ocupados por sus discípulos, “propagando el espíritu jesuítico que o cuyos retoños desea el rey cortar para impedir el fanatismo” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 178). Por eso sugiere que en lugar de usar los bienes de los expatriados en la universidad se conviertan en centros de instrucción de misioneros seculares o apliquen para el seminario clerical.

La tercera voz disonante corrió por cuenta de la orden de los padres franciscanos de la provincia de Santafé, en cabeza del vicario provincial fray Antonio Romero. A su juicio, la universidad pública sobraba por cuanto la Tomística continuaba siendo un centro piloto de producción intelectual en el campo de la literatura, por lo que recomendaba destinar los inmuebles de los jesuitas en atender el sustento de los mendicantes. En segunda instancia, suponía, a imagen y semejanza de las circunstancias de los costos educativos imperantes en los claustros universitarios de México y Lima, que la enseñanza pública resultaría más costosa que la de las órdenes religiosas, “de modo que como allí, cueste un grado de doctor dos mil pesos” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1980, pág. 191).

10. EL PLAN DEL VIRREY ANTONIO CABALLERO Y GÓNGORA

A finales de la década de los ochenta del siglo XVIII, el virrey Caballero y Góngora reitera el diagnóstico formulado por el fiscal Moreno años

atrás. La educación colonial no puede seguir siendo una rueda suelta de la política modernizadora estatal de Carlos III, sino una pieza fundamental que le permita al Virreinato y al reino de España involucrarse en la senda del desarrollo económico, haciendo un uso racional e intensivo de los recursos naturales y humanos bajo la tutela de planes de estudios basados en la enseñanza de disciplinas prácticas y catedráticos idóneos enterados de los avances de las ciencias naturales y abiertos al debate emanado de la razón.

El alto funcionario civil y eclesiástico estaba convencido de que la fórmula ganadora para propiciar y sostener el desarrollo cultural y económico de una nación consistía en el fomento de la educación práctica o útil; esto es, enfocada a la preparación de jóvenes en el campo de las ciencias naturales y matemáticas, que contribuyeran al progreso de la manufactura, la agricultura y el comercio. Veamos:

“A proporción de su abandono o absoluta ignorancia y de su cultura y adelantamientos, han experimentado todas las naciones civilizadas el atraso y progresos de su industria, agricultura y comercio, que formando los ramos principales del sustento y comodidad del hombre deben mirarse como esencialísimos de cualquiera sociedad que aspira a su cultura y engrandecimiento” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1961, pág. 2).

Sin duda alguna, las décadas de los sesenta a los ochenta fueron el escenario temporal en el que se difundió la tesis de que la educación es un valioso mecanismo de generación de progreso, que debe recibir la debida atención del Estado. Estado que se respete y quiera integrar el equipo de las naciones civilizadas y avanzadas del mundo, debe destinarle tiempo y recursos a la educación práctica. Por eso le puso mucho empeño a la fundación de una universidad pública, como lo había propuesto el fiscal Moreno y Escandón en 1768.

La universidad pública

Este segundo intento de fundar una universidad real y pública, contó con un estudio pormenorizado de las fuentes de financiamiento, así como de los gastos. La tarea de estudiar la viabilidad financiera de la universidad se la encomendaría el virrey al señor fiscal Estanislao Andino, quien estableció los siguientes ingresos:

Ramos	Réditos (\$)
De la Universidad Javeriana	942
Del Colegio de Nuestra Señora del Rosario	400
De la Fundación del Dr. Esteban Rangel, en Pamplona	360
De la Fundación de Panamá	1.530
Propios de Cartagena, Popayán y Antioquia	400
Fondo de Temporalidades	1.000
Rentas decimales de la Catedral de Santafé	1.500
Rentas de la Mitra	1.600
Dotación de la enseñanza	200
Dotación del bibliotecario	200
Condonación en las amonedaciones	2.000
Ramo de quina	3.000
Total	13.132

Los gastos eran estos:

Oficiales	Dotaciones
Rector	500
Secretario	365
Fiscal	200
Dos bedeles	300
Bibliotecario	365
Cátedras	
1 de primeras letras	365
1 de gramática	400
1 de humanidades	400
2 de filosofía a 500 pesos	1.000
1 de derecho canónico	700
1 de derecho civil	700
1 de matemáticas	800

1 de botánica	1.000
1 de química	1.500
1 de medicina de prima	1.000
1 de medicina de vísperas	600
Para el Jardín Botánico y Museo de Historia Natural	600
Para el laboratorio químico	500
Para el teatro anatómico	500
Para instrumentos matemáticos y físicos	1.000
Total	12.795

Fuente: HERNÁNDEZ DE ALBA (1961, pág. 15).

El estudio financiero del fiscal Estanislao puso de presente que la institución educativa podía funcionar sin traspies, toda vez que se hallaba garantizada su viabilidad económica, tratando de superar de esta manera uno de los puntos por los cuales el proyecto de universidad de Moreno y Escandón languideció.

La segunda parte del plan de Caballero y Góngora aborda temas de estricto orden académico. Uno de ellos, es el concerniente con las cátedras que se impartirían a los estudiantes en la universidad, a saber: gramática latina, humanidades, filosofía, matemáticas, botánica, química, medicina, derecho canónico, derecho civil, historia eclesiástica, sagrada escritura, teología y moral. Como puede apreciarse, el plan exhibe cátedras del pasado y presente educativo del Virreinato. Revela que la fuerza de las profesiones clásicas de la jurisprudencia y teología siguen vivas al lado de las profesiones útiles, por las que, obviamente, se hace la nueva apuesta y ver si con su equipaje de conocimientos, como lo expresó el propio arzobispo virrey, se sustituyen las primeras, porque:

“[...] un reino lleno de preciosísimas producciones que utilizar, de montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y minas que desecar, de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla” (PÉREZ AYALA, 1951, pág. 180).

La apuesta por los conocimientos útiles impartidos desde la academia va acompañada con un plan “complementario” de desarrollo de la investigación científica, con miras a la obtención de resultados que pudieran aplicarse inmediatamente en el campo económico. La otra pieza del rompecabezas cultural del virrey Caballero y Góngora, es la creación

de la Expedición Botánica, compuesta de un primer y segundo director, al lado de un delineador. Para el empleo de primer director eligió al presbítero JOSÉ CELESTINO MUTIS. El rey aprobó el plan de la expedición adjudicándole a MUTIS los títulos de Botánico y Astrónomo de su Majestad. Al poco tiempo, la misión científica del sabio MUTIS rinde sus primeros frutos, lo que lleva a que el Virrey dé un parte positivo y alentador al escribir que los “efectos han sido correspondientes a la esperanza” (PÉREZ AYALA, 1951, pág. 342). En sentido más amplio, Caballero y Góngora anduvo contento porque los hallazgos de la expedición habían sido extraordinarios. Así lo escribió:

“[...] se descubrió el beneficio de muchos aceites, gomas, resinas, betunes, maderas preciosas y mármoles. Se han fomentado otros frutos y producciones comerciales [...] se ha conseguido ver nacidos y casi logrados once árboles de canela en Mariquita, de las semillas silvestres de Andaquíes, para corregir con el cultivo la demasiada rigidez y babosidad que únicamente impide su uso general, y si se llega a conseguirse, ¡qué gloria! ¡Cuánta felicidad!” (PÉREZ AYALA, 1951, pág. 342).

Otro tema del aspecto académico del plan, estuvo relacionado con la parte metodológica. Existe una explícita convocatoria para que los profesores adoptasen estrategias didácticas encaminadas a presentar, de manera clara y sencilla, los heterogéneos contenidos científicos impartidos en cada una de las disciplinas, pues era una manera de tratar de certificar el despegue y el éxito de las ciencias útiles. Es claro que uno de los objetivos primordiales comprendidos en el plan, tiene que ver con ambientar la bondad y pertinencia de los nuevos contenidos en materia de asignaturas en un medio educativo seducido todavía por la jurisprudencia y la teología. También es indudable la apuesta oficial a favor de la edificación de una imagen positiva y optimista de las nuevas cátedras y nada mejor para ello que conferirle un cierto grado de accesibilidad a su conocimiento en procura de la gestación del gusto necesario por ellas. Eso lo deja ver el Arzobispo en este texto: “[...] la dulzura, las prudentes y oportunas condescendencias del maestro, su habilidad en presentar las lecciones como objetos fáciles y agradables [...] excitarán infaliblemente su aplicación y gusto al estudio de las ciencias” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1947, pág. 148).

Aunque más allá de la adhesión particular que había que despertar por las ciencias naturales, cuenta también la voluntad de exorcizar, de una vez y por siempre, el alma del modelo de trato ultravertical imperante entre profesor y estudiante, atiborrado de sanciones fuertes y tratos peyorativos que desestimulaban la intención de culminar cualquier carrera univer-

sitaria, dándole oportunidad a una relación pedagógica anclada en el diálogo fraterno, formativo y estimulante, sin indicar con ello que los castigos y las sanciones vayan a estar ausentes; la diferencia es que se quiere que sean moderados, oportunos y acordes con la edad. La queja del Virrey era contundente: “[...] correcciones duras y amargas que parecen directamente inventadas para abatir los ánimos de aquellos niños cuyos espíritus se intentan elevar” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1947, pág. 148). En conclusión, los aires renovadores se posarían en las aulas con el ánimo de imponer un ambiente escolar de concordia y alegría, desterrando el miedo y el desasosiego.

Un tema adicional del plan de Caballero y Góngora, es la regulada libertad de educación al indicar a los autores a seguir en la enseñanza de estas disciplinas: ortografía, política, física, matemáticas, botánica, filosofía e historia natural. Instituyó que en el momento de enseñar a escribir con ortografía y estilo tomasen de guía el formato de don Pedro Morante reproducido por don FRANCISCO JAVIER DE SANTIAGO PALOMARES¹⁵. En el terreno de la gramática latina, la selección recayó en el texto de ANTONIO DE LEBRIJA¹⁶ y SIMÓN ABRIL¹⁷. En materia de educación política, implantó el catecismo de FLEURY¹⁸ o el de BOSSUET¹⁹. En el campo de la física, los autores serían MOLLET y SIGAUD DE LA FOND²⁰; para las matemáticas, la obra de BAILS²¹; en botánica, los principios del sueco CARLOS LINNEO²², y en

¹⁵ FRANCISCO JAVIER DE SANTIAGO nació en Madrid en 1718 y murió en la misma ciudad en 1796. Paleógrafo y diplomático español.

¹⁶ ANTONIO DE LEBRIJA nació en Lebrija, provincia de Sevilla, España, en 1444, y murió en Alcalá de Henares en 1522. Filólogo y lingüista.

¹⁷ PEDRO SIMÓN ABRIL nació en Alcaraz, Albacete, en 1530, y murió en Medina de Río Seco, Zaragoza, en 1595. Destacado profesor de gramática y filosofía.

¹⁸ ANDRÉ HERCULE DE FLEURY nació en Lodeve, Francia, en 1653, y murió en Issy-les-Moulineaux en 1743. Político francés, consejero del rey Luis xv.

¹⁹ JAQUES BÉNIGNE BOSSUET nació en Dijon en 1627 y murió en París en 1704. Defensor de la teoría del origen divino del poder. Historiador y político cercano a Luis xiv.

²⁰ JEAN ANTOINE MOLLET nació en Pimprez, Francia, y murió en París en 1770. Eclesiástico y físico francés. JOSEPH SIGAUD DE LA FOND nació en Bourges, Francia, en 1730, y murió en su lugar de origen en 1810. Físico y químico.

²¹ BENITO BAILS nació en San Adrián de Besós, Barcelona, España, en 1730, y murió en Madrid en 1797. Matemático.

²² CARLOS LINNEO nació en Rashult, Suecia, en 1707, y murió en Uppsala, Suecia, en 1778. Científico naturalista.

cuestiones de historia natural, los aportes de BOMARÉ²³ y BUFFON²⁴ (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1947, págs. 155-159).

Este vademécum bibliográfico revela, al igual que en el plan del fiscal Moreno y Escandón, el apreciable grado de control y vigilancia que el Estado español virreinal quería ejercer sobre los contenidos y objetivos de la educación colonial, con la meta puesta en la consecución de los conocimientos útiles imprescindibles para el desarrollo económico, y evitar que se presentara algún tipo de fisura o fractura por la que el régimen “especulativo” y teológico volviera a ganarle la partida a la educación del futuro.

Por lo anterior, es dable pensar que esta limitación programática no encierra ninguna clase de contradicción con el principio dialéctico auspiciado desde el plan del fiscal Moreno, sino que es una medida de seguridad ideológica. Como bien anotó el historiador RENÁN SILVA: “[...] en el Nuevo Reino de Granada, sobre la base de sus propias condiciones y en el marco de sus propias luchas, apropiaba el Sapere Auden del siglo XVIII; ten el valor de servirte de tu propio entendimiento...” (SILVA, 2004, pág. 185).

11. LA UNIVERSIDAD DE SAN PEDRO APÓSTOL DE MOMPOX

La línea trazada por las reformas virtuales (virtuales en cuanto sus planes nunca pudieron llevarse a la práctica) del fiscal Antonio Moreno y Escandón y del arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora, a finales del siglo XVIII, en cuanto concierne al plan de estudios encaminado a darle valor a las ciencias útiles, no cayó en saco roto. No solo la clase criolla ilustrada, sino también algunos connotados españoles, terminaron por darle oxígeno a la idea. Para principios del siglo XIX, el sector privado tomó la bandera de fundar un claustro universitario donde tuviera asiento una educación teórica y práctica. Su objetivo era poner de relieve que los conocimientos no podían quedarse en los anaqueles de las bibliotecas; por el contrario, debían ponerse al servicio de la nación y su progreso.

Así, el 4 de noviembre de 1804, Carlos IV expidió la real cédula con la cual se aprobó la fundación de la Universidad de San Pedro Apóstol de

²³ JACQUES CHRISTOPHE VALMONT DE BOMARÉ nació en Ruán, Francia, en 1731, y murió en París en 1807. Naturalista.

²⁴ GEORGES LOUIS LECLERC, conde de Buffon, nació en Montbard, Francia, en 1707, y murió en París en 1788. Destacado naturalista.

Mompox, iniciativa del acaudalado comerciante español Pedro Martínez Pinillos, oriundo de la villa de Torrecilla, provincia de Burgos. La Universidad se concibió como una institución laica y científica, promotora de la educación útil y que castigara a la virtualidad imperante. La fundación de la primera universidad modelada, parcialmente, en el crisol de la educación moderna, se ofició el 27 de marzo de 1806 ante el escribano público Joseph de Ledesma.

La Universidad de Mompox constituyó un hito por cuatro razones: rompió la tradición de los claustros fundados por iniciativa episcopal, imperante desde los albores del régimen colonial; echó a andar un plan de estudio basado en las ciencias útiles; tumbó los requisitos de hidalguía y limpieza de sangre en la admisión de los estudiantes, y le abrió espacio a varias materias de corte contable y administrativo. Sin embargo, el autor de las constituciones del claustro, el presbítero Eloy Valenzuela, dejó intacto un requisito de admisión: nunca haber dado alguna muestra de impiedad o ateísmo, por tanto, los estudiantes admitidos debían profesar el credo católico.

Ahora, conforme al plan de estudios, la cátedra de filosofía estaba lejos de ser entendida como la asignatura exclusivamente invitada a discernir los planteamientos más significativos de las distintas escuelas de pensamiento a lo largo de la historia. Esta cátedra se diseñó para asumir, desde los primeros meses del primer año del curso, aspectos de las hoy llamadas ciencias duras. El estudio de la aritmética, el álgebra, la geometría, la trigonometría y el cálculo infinitesimal fueron importantes. Hacia el segundo año del curso se asumía el estudio de la física, para rematar en el tercero con la química, la botánica y la zoología. Tal formato era la reproducción del esquema sugerido por el fiscal Moreno y Escandón en la década de los sesenta del siglo XVIII, el cual, a su vez, estuvo inspirado en el plan de OLAVIDE preparado para la Universidad de Sevilla (TORREJANO, 2009).

La novedad del plan de Mompox corrió por cuenta de la introducción de tres cátedras adicionales: instrucción secundaria, instrucción epistolar y dibujo. La primera fue una auténtica miscelánea, pues incluía temas bastante heterogéneos y sin ninguna relación entre sí: historia de España, contabilidad, comercio y catecismo, durante el primer año; para el segundo, historia natural, economía política y geografía; el plan culminaba el tercer año con botánica y ética práctica. La instrucción epistolar también fue una cátedra adicional dividida en tres cursos anuales. El primero empezaría con la redacción de escritos personales en buen estilo

y finalizaría con la elaboración de documentos comerciales claros y lacónicos (facturas, trasposos, letras de cambio, etc.). El segundo año apuntaría hacia la confección de materiales y representaciones a superiores, después de lo cual vendrían las instrucciones para copiar pasajes, acontecimientos raros y anécdotas, para terminar con elogios y alocuciones. El tercero estaba a la formación de diarios meteorológicos y discursos filosóficos de historia natural.

Por su parte, el dibujo que se impartía durante el primer año incluía la realización de bocetos de plantas, rostros y máquinas. El segundo año estaba orientado a:

“Perfeccionarse en el diseño, sombreado y colorido de las plantas descendiendo hasta las partes mínimas de la fructificación y exponiéndolas con exactitud y claridad. Los cinco restantes en sombrear y macizar todo género de figuras, instrumentos, talleres y máquinas, insistiendo particularmente en lo más útil y recomendable” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 90).

En el último año de dibujo se incursionaba en el delineamiento de distintos aspectos de la arquitectura civil.

Un aspecto curioso, que no deja de tener su lado serio, es el atinente al tiempo de estudio. Eloy Valenzuela consideraba que el tiempo de asueto de los estudiantes por aquellos días era excesivo —tres meses—; tiempo perdido que no era otra cosa que “convidarles con la flojera, cuando se les había de enseñar la aplicación, laboriosidad y constancia” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 43).

En concordancia con este criterio, el día completo de estudio tenía duración de 17 horas, repartidas en dos grandes jornadas —mañana y tarde— y distribuidas en lapsos asignados para estudio personal, clase, tutoría, misa, descanso, alimentación y recreación al final del día, rutina que se repetiría de lunes a sábado. Así, el día de los estudiantes despuntaba un poco antes del alba, a las 4:30 a. m. para levantarse, ir a la capilla y salir a estudiar hasta las 6:30 a. m., cuando desayunaban. De 7 a. m. a 8 a. m. repasaban y durante las dos horas siguientes escuchaban la explicación del docente en el aula. De 10 a. m. a 11 a. m. estudiaban y luego descansaban hasta las 12 m. Tenían dos horas para almorzar y descansar, de tal manera que a las dos de la tarde ocupaban una hora para el estudio particular. Entre 3 y 5 de la tarde, nuevamente asistían a clase con los profesores. Descansaban de 5 p. m. a 6 p. m. cuando eran citados a la capilla. Al término del rito, pasaban a cenar a las 6:30 p. m., para dedicar luego la hora de 7 a 8 de la noche a la asesoría con el pasante o ayudante

del catedrático. Una hora más transcurría como recreación y a las 9:30 p. m. era la señal de quietud u hora de irse a dormir (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, págs. 44 y 45).

A pesar de la intensidad de la jornada, el tiempo real dedicado al aprendizaje en el aula, con el profesor titular o el pasante, era de cinco horas diarias. Pero, por otro lado, la dedicación al estudio personalizado sumaba aproximadamente entre cuatro y cinco horas, lo que significaba un tiempo total de nueve o diez horas diarias dedicadas al aprendizaje.

Igualmente, es interesante notar la aparición de la figura del pasante o tutor escolar, sin que esté claro si es un maestro auxiliar o un estudiante aventajado; aunque conocidas las serias dificultades financieras que un proyecto de esta envergadura acarrearía, es factible imaginar que podría ser más la segunda que la primera opción.

El plan de la universidad momposina se sometió al escrutinio de varios destacados hombres de letras vinculados con la educación superior, entre ellos, el doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé. Al respecto, él emitió un concepto altamente favorable donde destacaba el aporte al progreso de la nación (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 105):

“Si estas materias se llegaren a enseñar siquiera en sus elementos, no dudo que en muy pocos años huirían de nuestros países las densas sombras de la ignorancia, que hasta ahora nos han rodeado y brillaría la luz pura del verdadero gusto y de la sana filosofía”.

Al tiempo, señaló la única dificultad que a su juicio veía: el tiempo de tres años podría ser insuficiente en procura de la contundencia y profundidad con que debían abordarse los diferentes temas o que los jóvenes estuvieran lejos de adquirir unos principios verdaderamente sólidos en esos campos académicos.

Claro está que la crítica no se detuvo aquí, pues el malestar con el nuevo plan de estudios pasó a un nivel superior con otros personajes. Uno de los planteamientos adversos al nuevo currículo lo expuso Ramón Bustamante, del Colegio Mayor del Rosario, quien echó de menos el estudio de la metafísica: “[...] tan necesaria para que el hombre conozca ampliando y se conozca así mismo y no se omitan las saludables noticias de la verdad de Dios” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 108), sin olvidar la ausencia de la ética, fundamental en el momento del discernimiento entre lo bueno y lo malo.

Otra voz que terció en la polémica del plan de estudios fue la de Domingo Duquesne, rector del Colegio Real Mayor y del Seminario de San

Bartolomé. Él puso en tela de juicio que en un tiempo tan corto de tres años pudiera estudiarse con madurez y detenimiento tanta materia, corriéndose el peligro de contar con profesionales que se ufanaran de su vasto conocimiento cuando en verdad solo tenían un bagaje limitado. A su juicio, la consecuencia inmediata de tanta alharaca académica sería la de crear “pedantes e insolentes, no solo inútiles sino dañosos y perjudiciales a la república” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 119).

Y la crítica avanzó en profundidad. Su diatriba contra la constitución de la Universidad de Mompox abarcó el plan de estudios en conjunto. Empezó por considerar que era imprudente e insensato prescindir de la dogmática y la metafísica, porque “no se dice de Dios una sola palabra” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 127). Termina concluyendo que la inclusión de la cátedra de economía política es muy inconveniente por sus efectos subversivos. El canónico expresó así su abierta censura de la economía política: “[...] si se trata de la economía y política perteneciente a la denominación y gobierno de los Estados en ninguna manera debe permitirse y apenas podría proponerse una materia más peligrosa” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, pág. 129).

El punto de vista de Duquesne trajo consigo un ingrediente adicional a la polémica entre la educación inútil y la útil que no se puede dejar pasar por alto. Él estimaba que el contenido de los planes de estudio de un centro educativo superior nunca puede permitirle el ingreso a las asignaturas que hagan del poder y del Estado sus objetos de análisis. Para él, la universidad dista de ser el escenario académico en el que todos los temas se tratan con absoluta libertad y sin control y vigilancia. Por consiguiente, existen temas vedados sobre los que la censura debe obrar sin dilación alguna; uno de ellos el Estado y su dinámica. Se puede suponer que la razón que esgrimía: eso “es peligroso”, tuvo que ver con los resultados prácticos del análisis teórico e histórico que se derivaban a partir de los sucesos revolucionarios en Norteamérica y Francia.

Al catalogar el plan de estudio de la Universidad de Mompox como un currículo peligroso puso sobre la mesa una discusión inagotable: ¿debe o no la educación evitar deslizarse más allá de los confines de las aulas y el mundo propiamente académico? ¿Debe haber o no una educación comprometida ideológicamente con un modelo y proyecto social y político? Según el canónico, la educación debe permanecer enclaustrada en las aulas, emparentada con las bibliotecas e impermeable a los truculentos avatares del mundo “externo”. La educación la pensó en estricta relación inmaculada con el universo académico y Dios, lo que a su juicio, destruía el plan de estudio de Mompox.

Otra voz disonante que se alzó contra la instalación de la Universidad procedía de las huestes proclives a la educación útil. FRANCISCO ANTONIO DE ULLOA (1808, pág. 296), abogado de la Real Audiencia de Santafé y racionalista consumado, escribió en el “Semanario del Nuevo Reino de Granada” un artículo donde le auguraba un estrepitoso fracaso, en razón del clima y el medio natural en el que funcionaría:

“Es bien difícil que alguna vez lleguen a florecer las ciencias en ese país. Su posición nada ventajosa para los talentos, por estar rodeada de fangos y selvas; el río cenagoso de La Magdalena, la atmósfera de mosquitos [...] el proyecto de establecer un colegio en este lugar [...] pero el clima que se ha escogido para realizarlo, jamás favorecerá sus buenos deseos”.

La consideración de ULLOA sugería que el clima cálido era un aliado de la ignorancia, de la falta de imaginación y de la pereza, todos estos, enemigos poderosos de la educación y la ciencia. En opinión de ULLOA (1808, pág. 294):

“El calor excesivo que respiran aquellas llanuras ha enervado el cuerpo de sus habitantes, y los ha hecho débiles y lánguidos. Las fibras de su sensorio son demasiado laxas, y su fluido nervioso está muy volatizado. La evaporación continua en que están bañados, les ha quitado el sentimiento del valor, de la intrepidez y el fuego de la imaginación”.

En definitiva, el mismo afán racionalista y empirista de los amigos de las ciencias útiles y su método científico no los tornaba inmunes a los excesos de su propio enfoque teórico y conceptual. Ellos, sea dicho de paso, establecieron una división cultural interna natural e inmutable con su determinismo geográfico: regiones aptas para el desarrollo cultural y zonas incompetentes para este, condenadas al perenne atraso.

12. CONCLUSIONES

I. La economía del virreinato de la Nueva Granada durante las pos-trimerías del período de dominio colonial español, estuvo marcada por la preeminencia de la extracción y exportación de oro. El oro fue el enlace con el mercado peninsular y europeo. Chocó y Antioquia fueron las regiones mineras por excelencia: desempeñaron una función de motor económico regional e interregional, toda vez que allí pudo gestarse un importante mercado para la producción agropecuaria y artesanal de otras provincias, y desencadenaron un proceso de especialización económica interna o divi-

sión económica regional, constituida por un centro dinamizador y áreas periféricas subordinadas que cumplían la vital función de abastecimiento.

Igualmente, la división económica regional pone de presente que el Chocó y Antioquia gozaron de un mayor grado de integración al mercado externo que otras regiones, y que si se compara el posterior estado económico de cada una de estas regiones, es obvia la diferencia entre ellas, tanto que hoy día la brecha sigue creciendo si se mira el índice del ingreso departamental bruto per cápita. Chocó es, hoy por hoy, el departamento con el menor índice de ingreso departamental bruto, mientras que el departamento de Antioquia ocupa el segundo lugar después de la ciudad de Bogotá (BONET y MEISEL, 2006). Sin descuidar que las demás zonas pudieron integrarse al mercado externo de forma indirecta, arañándole una cuota de renta a las favorecidas por los caprichos insondables de la naturaleza.

La importancia del oro revela un perfil comercial prácticamente monoexportador, porque durante las dos últimas décadas del siglo XVIII representaría entre el 90 por ciento y el 100 por ciento de las exportaciones, cumpliendo con el más rancio perfil natural derivado de las ventajas comparativas de nuestra geografía y tradición económica; cuestión que se desdibuja a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando adoptamos una fisonomía caracterizada, por lo que JOSÉ ANTONIO OCAMPO denomina relativa diversificación de las exportaciones, al aparecer en el escenario mundial del tabaco, la quina y el café.

En otro plano de los acontecimientos económicos, es pertinente anotar el efecto de las reformas borbónicas. En este sentido, las opiniones están divididas. Hay quienes creen que trajo dinamismo a la economía peninsular y colonial. La manufactura, la agricultura, la minería y el comercio experimentaron una expansión. Otros van en el sentido contrario, al afirmar que las reformas dejaron intacta la estructura económica imperial, al conservar la madre patria su semblante agrícola compitiendo con la producción de las colonias.

A su vez, emerge otra consideración relacionada con los efectos inmediatos desencadenados por la parcial liberalización del tráfico comercial ultramarino entre el gremio mercantil no solo del virreinato de la Nueva Granada, sino también de todas las demás dependencias coloniales de América. Algunos historiadores se inclinan a pensar que la clase burguesa mercantil criolla saltó de ira por la timidez de la reforma, ya que esperaban la completa liberalización del tráfico. Otros caminan la senda opuesta, al argumentar que los comerciantes criollos inscritos o matriculados

en los consulados pusieron el grito en el cielo demandando del rey la vuelta al sistema mercantil de licencias y flotas y galeones del pasado.

Para el caso particular de los comerciantes neogranadinos del consulado de Cartagena de Indias a finales del siglo XVIII, es dable verificar que la liberalización parcial del comercio internacional había venido sufriendo constantes restricciones que aminoraban o dejaban en el limbo las presuntas ventajas de su aplicación debido a las constantes guerras libradas por la madre patria con Francia e Inglaterra. Precisamente, la guerra con esta última nación en la década de los noventa, traía de capa caída al gremio mercantil permitiendo el robustecimiento de la cartera de los contrabandistas.

Finalmente, la información disponible impide constatar si hubo o no entre el gremio de los comerciantes exportadores e importadores residentes en Cartagena una identidad política nacional, que los haya conducido a esbozar sus inquietudes dentro de un presunto marco de agitación política emancipadora o de mentalidad protonacional, como sostienen algunos historiadores. Ni tampoco que haya existido una voluntad de recuperar la esencia comercial del régimen monopolista y mercantilista que imperaba antes de las reformas de Felipe V y Carlos III.

Lo cierto es que José Ignacio de Pombo, en representación del Consulado de Cartagena, revela la aspiración a que se haga efectiva la reforma borbónica permitiéndose surtir de las colonias amigas o neutrales como había ocurrido con ocasión de la pasada guerra de 1779.

II. A finales del período colonial, durante el reinado del Borbón Carlos III, se implementa un paquete de reformas conducentes a tratar de modernizar el Estado español y ganar espacio que el Imperio venía perdiendo desde tiempo atrás. En el plano educativo, el celo reformador de la monarquía española tuvo que ver con la imperiosa necesidad de conferirle un destacado lugar a la enseñanza de varias disciplinas académicas de las ciencias exactas en detrimento de la enseñanza de la teología y la jurisprudencia, en procura de unas profesiones que fueran redituables económica y políticamente a las aspiraciones de grandeza de la madre patria.

En el virreinato de la Nueva Granada, el interés modernizador imperial se materializa en los planes de dos destacados funcionarios públicos: el fiscal criollo Antonio Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Caballero y Góngora. Los dos planes ponen de presente la configuración de una amplia y tensa polémica entre el poder laico o civil y el poder eclesiástico o clerical: en el primero ensaya la constitución de una univer-

sidad pública con sede en Santafé, con cátedras de matemáticas, geometría, trigonometría y física, con miras a la formación de profesionales idóneos, católicos y productivos para la sociedad y la monarquía, para que apliquen sus conocimientos en el desarrollo de las fuerzas productivas o, en general, en la debilitada economía colonial; y en el segundo busca, por todos los medios a su alcance, evitar el establecimiento de una universidad alterna que dé, de una vez y por siempre, al traste con el monopolio secular ejercido por el clero regular.

Igualmente, en medio del debate institucional entre uno y otro poder, aflora la nada despreciable controversia académica en torno de cuál de los métodos de investigación científica debe imperar en la enseñanza universitaria. Por su parte, los representantes del poder real son partidarios de la aplicación del método experimental y de observación, al igual que ya lo venían haciendo científicos de la talla de NEWTON, al poner en evidencia las bondades del método analítico y sintético que ponía a hablar, por decirlo gráficamente, a los acontecimientos. En cambio, los representantes del clero regular, sobre todo los dominicos, estaban empeñados en continuar aplicando el sistema del peripato heredado de la lógica aristotélica, sin tomar en cuenta lo que los hechos fácticos estaban diciéndoles.

También resulta muy visible para las autoridades civiles virreinales, que el éxito de sus reformas educativas dependía, en grado sumo, de la capacidad de control y vigilancia que pudieran ejercer sobre las instituciones educativas privadas y sobre su propia futura universidad; por eso, se dieron a la tarea de delinear una exígua normatividad en la que se precisaban los fines de la educación y el plan de estudios de las respectivas cátedras, junto con los textos guías obligatorios, tratando de ponerle coto —creo yo— al hasta entonces omnímodo poder intelectual de las órdenes religiosas.

Finalmente, se pudo comprobar que la idea de transformar el tradicional formato medieval de la educación universitaria imperante en las postrimerías del dominio español, iba más allá de la inquietud de algunos funcionarios seducidos por la Ilustración o los cambios en general. Era palpable que la fiebre por una educación superior práctica y aplicada que le diera frutos tangibles a la sociedad, inclinada a alcanzar algunos aportes al progreso de las fuerzas productivas, había tomado bastante vuelo entre sectores de la clase dominante; por eso no fue una absoluta sorpresa la fundación de un claustro universitario privado inspirado en un formato moderno de universidad, ni el respaldo que la monarquía española le con-

firió a dicha iniciativa. Aunque es oportuno mencionar que el compromiso de un sector de la sociedad granadina por brindarle a la sociedad una educación concordante con los tiempos modernos, tropezó con una férrea oposición proveniente de los claustros universitarios amarrados a la educación escolástica y a la especulación.

13. REFERENCIAS

- AGUILERA, M. (1985): *Los Comuneros: guerra social y lucha anticolonial*, Bogotá, Universidad Nacional.
- BONET, J. y MEISEL, A. (2006): “El legado colonial como determinante del ingreso per cápita departamental en Colombia”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 75, 1-52.
- BUSHNELL, D. (1984): *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores.
- CASSIRER, E. (1981): *La filosofía de la Ilustración*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLMENARES, G. (1991): “La formación de la economía colonial”, en OCAMPO, J. A. (comp.), *Historia económica de Colombia* (págs. 13-46), Bogotá, Siglo XXI.
- DÍEZ, F. (s. f.): “Historia contemporánea”. Recuperado el 15 de enero de 2010, en <http://www.sanbuenaventura.org>.
- HERNÁNDEZ DE ALBA, G. (1961): *Representación del arzobispo virrey para promover la erección de una universidad mayor en la ciudad de Santafé de Bogotá*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- (1976). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 3, Bogotá, Kelly.
- (1980). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 4., Bogotá, Kelly.
- (1986). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 7, Bogotá, Kelly.
- JARAMILLO, J. (1991): “La economía del Virreinato, 1740-1810”, en OCAMPO, J. A. (comp.), *Historia económica de Colombia* (págs. 49-83), Bogotá, Siglo XXI.
- KALMANOVITZ, S. (1982): “El régimen agrario durante el siglo XIX en Colombia”, en URIBE, J. J., *Manual de Historia de Colombia*, t. 2 (págs. 211-319), Bogotá, Colcultura.

- (2008): *La economía de la Nueva Granada*, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- LEGRAND, K. (1988): *Colonización y protesta campesina en Colombia, 1850-1950*, Bogotá, Universidad Nacional.
- LYNCH, J. (1987): *Hispanoamérica, 1750-1850: ensayos sobre la sociedad y el Estado*, Bogotá, Universidad Nacional.
- MARTÍNEZ, T. (s. f.): “Algunas reflexiones sobre el comercio colonial”. Recuperado el 5 de diciembre de 2009, en <http://www.revistas.ucm.es>.
- MCGREEVY, W. (1975): *Historia económica de Colombia, 1845-1930*, Bogotá, Tercer Mundo.
- MEISEL, A. (2004): “Entre Cádiz y Cartagena de Indias: la red familiar de los Amador, del comercio a la lucha por la independencia americana”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 12, 1-29.
- MELO, J. O. (1991): “Vicisitudes del modelo liberal, 1850-1899”, en OCAMPO, J. A. (comp.), *Historia económica de Colombia*, Bogotá, Siglo Veintiuno Editores.
- OCAMPO, J. A. (1998): *Colombia y la economía mundial, 1830-1910*, Bogotá, Tercer Mundo.
- OLAVIDE (s. f.): “El plan de estudios de Olavide para la Universidad de Sevilla, 1768”. Recuperado el 30 de julio de 2009 de http://personal.us.es/alporu/.../olavide_plandeestudios.htm.
- PALACIOS, M. (2002): *El café en Colombia, 1850-1870*, Bogotá, Planeta.
- PÉREZ, J. M. (1951): *Antonio Caballero y Góngora, virrey y arzobispo de Santa Fe*, Bogotá, Imprenta Municipal.
- POMBO, J. I. DE (s. f.): “Informe del Real Tribunal del Consulado de Cartagena de Indias al señor Virrey del Reino sobre el origen y las causas del contrabando, sus prejuicios, los medios de evitarlo, y de descubrir los fraudes”. Recuperado el 10 de enero de 2010, en <http://www.lablaa.org>.
- SABINE, G. (1984): *Historia de la teoría política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SILVA, R. (2004): *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín, La Carreta.
- SOTO, D. (2005): “Aproximación histórica a la universidad colombiana”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136.
- STEIN y STEIN (1981): *La herencia colonial de América Latina*, México, D. F., Siglo XXI.

- TORREJANO, R. (2009): “El perfil de la educación colonial universitaria a finales del siglo XVIII”, *Revista Diálogo de Saberes*, 31, 283-299.
- ULLOA, A. (1808): “Sobre el influjo del clima en la educación física y moral del hombre del Nuevo Reino de Granada”. Recuperado el 12 de noviembre de 2009, en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/semanario/senr31.pdf>.
- VÉLIZ, C. (1984): *La tradición centralista de América Latina*, Barcelona, Ariel.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN LOS ALBORES DE LA REPÚBLICA: 1810-1830

1. EDUCACIÓN Y NACIÓN: UNA EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

La independencia arroja en el escenario político una serie de retos a la nueva clase política gobernante. Entre los retos figura la educación y a diferencia de la política imperial vigente durante la mayor parte del período colonial, salvo por el celo reformador borbónico del siglo XVIII, las autoridades civiles le prestaron bastante atención, así, a la postre, tropezaran con el gran obstáculo de la falta recurrente o crónica de fondos para adelantar sus ambiciosos planes.

Durante el período primigenio de la República (1810-1819), por obvias razones, no hubo tiempo ni oportunidad para diseñar y aplicar un programa de educación. La atención estaba puesta en la derrota definitiva del ejército de reconquista y la construcción de una fórmula política que le imprimiera un sello definitivo al gobierno. No obstante, en aquellos años proliferan constituciones regionales creadas por la élite provincial en las que son incluidos principios de política social, entre ellos, la educación.

El título 11 de la Constitución del Estado de Cundinamarca de 1811 se consagró a la instrucción pública. En él encontramos el esbozo de un sistema de educación en el que se destacan dos aspectos. Por un lado, la identificación de tres objetivos generales, a saber: la formación de ciudadanos activos, el robustecimiento de la doctrina cristiana y la enseñanza de las ciencias naturales con miras al desarrollo económico. Por otro, la implantación de una red de vigilancia y control que deberá ejercer el Estado sobre los establecimientos privados de educación. Observemos el artículo 3º de dicho título acerca del objetivo de la enseñanza básica: “Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la doctrina cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitu-

ción” (POMBO y GUERRA, 1986, t. 1, pág. 370), y el artículo 8º sobre la función de vigilancia y control: “[...] los colegios y la universidad quedan bajo la inspección y protección del gobierno[...]” (POMBO y GUERRA, 1986, t. 1, pág. 370).

En el capítulo 6, sección sexta de la Constitución de la república de Tunja de 1811, nos tropezamos con cuatro artículos en los que se fijan tres objetivos supremos de la educación: formar ciudadanos, forjar creyentes y divulgar conocimientos básicos. Así lo prescribieron en el artículo 1º de dicha sección: “En todos los pueblos de la provincia habrá una escuela en que se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, los primeros rudimentos de nuestra santa religión, y los principales derechos y deberes del hombre en sociedad” (POMBO y GUERRA, 1986, t. 1, pág. 457).

En el título 9 de la Constitución del Estado de Antioquia de 1812, volverá a insistirse en la imperiosa tarea de modelar la educación con base en la diligente aplicación de los principios señalados en las constituciones de Cundinamarca y Tunja, esto es, robustecimiento del credo cristiano, creación de una conciencia ciudadana y difusión de conocimientos útiles:

“Una de las primeras obligaciones de la legislatura y magistrados que haya en los futuros períodos de esta república, será cuidar que la buena educación, las ciencias y las virtudes públicas y religiosas se difundan generalmente por todas las clases del pueblo, y para que sus individuos sean benéficos, industriosos y frugales; para que todos los ciudadanos conozcan sus derechos, amen la patria con libertad, y defiendan hasta la muerte los inmensos bienes que con ella se han adquirido” (POMBO y GUERRA, 1986, t. 1, pág. 525).

En la misma línea política de los anteriores Estados regionales, el título 12 de la Constitución del Estado de Cartagena de Indias de 1812 contiene los tres principios ya enunciados, con dos diferencias. Una de carácter sutil: incluye los efectos esperados con la promoción de la educación: odio a la tiranía, promoción social y respeto de las normas y costumbres. Otra de gran envergadura: promueve la fundación de escuelas para niñas; así lo expresa en estos términos: “Se recomienda[...] la fundación de escuelas para ambos sexos[...]” (POMBO y GUERRA, 1986, t. 2, pág. 160).

Puede apreciarse que en las distintas regiones que conforman el territorio del incipiente Estado-nación, vino tejiéndose un amplio consenso entre los diversos sectores sociales de la clase dirigente alrededor de los

pilares de la futura política social educativa, que a la postre se convertirá en la base de la normatividad nacional. Así mismo, estos pilares revelan cierto perfil ideológico de los constituyentes de todas las regiones del país. Son hombres que obran entre la tradición y la novedad. Conservan dos aspectos heredados de la cultura colonial, eso sí, en dos momentos disímiles: religión y ciencia útil. Exaltan, obviamente, un aspecto nuevo: la libertad externa, o sea, la ruptura de los lazos coloniales y el génesis del Estado-nación liberal o la insistencia en la formación ciudadana.

Pero será la clase gobernante del período de la Gran Colombia la que tendrá la oportunidad de refinar y aplicar, moderadamente, los preceptos esbozados durante este período primigenio.

2. LA GRAN COLOMBIA

Con el ejército español derrotado en Carabobo, Pantano de Vargas y en el Puente de Boyacá se abre paso la conformación de un Estado liberal, el Estado de Colombia, integrado por los hoy países de Colombia, Ecuador y Venezuela. En 1821 encontramos una nueva constitución, una constitución nacional, superando el período de las constituciones provinciales de los albores de la independencia y un Congreso diligente empeñado en adelantar una ardua labor legislativa en lo concerniente con la educación.

Llama poderosamente la atención que la Constitución de Colombia de 1821, a diferencia de las constituciones de los Estados provinciales, carece de un título en el que se haga una mención general de la educación. Situación que no fue congruente con la atención que el Congreso de Cúcuta le dispensó al tema de la educación. La legislación expedida entre 1821 y 1826 arroja bastante luz de los objetivos y la estrategia administrativa dispuesta por la clase dirigente para impulsar la política social liberal mediante la educación.

Vale la pena resaltar el diseño de un sistema de educación pública que abarque desde la primaria hasta la universidad. Antes de precisar varios detalles del sistema, el aspecto central de la cuestión es poner de relieve que por fin se cumplían las ambiciones reformadoras de los Borbones al entregársele al Estado la iniciativa en materia educativa. El Estado asumía la responsabilidad política y social de promover la educación bajo precisos lineamientos ideológicos, que en algunas situaciones coincidían

con las directrices y expectativas de la Iglesia, pero que en otras retaron y contradijeron las pautas eclesiásticas.

Recordemos que a finales del siglo XVIII los proyectos de reforma educativa propuestos por el fiscal Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora en torno a la fundación de la universidad pública, orientada hacia la enseñanza de las ciencias útiles, nunca pudieron tornarse realidad. Ahora, la voluntad política regresaba una vez más, con ventajas estructurales, había un Estado soberano confeccionado por criollos ilustrados convencidos de las ventajas de una educación pragmática, no solo académica. La educación se concibió como patrimonio individual y social, además de un activo político institucional; pues es un instrumento ideológico colectivo imprescindible en la configuración de una conciencia ciudadana acorde con el credo liberal.

3. LA GRAN COLOMBIA Y EDUCACIÓN PARA LAS MASAS

El sistema educativo pensado durante la Gran Colombia buscaba resolver varios nudos gordianos. El primero de ellos era su pobre cobertura y que únicamente llegaba a sectores privilegiados de la sociedad, lo que delineó la meta primordial del gobierno: llevar la educación al mayor número de pueblos y gente posible. El objetivo era, entonces, terminar con el analfabetismo y ya que este venía atado con la pobreza, lanzar un mecanismo de promoción socioeconómica. Esto empezaba con la construcción y dotación de escuelas de primaria o primeras letras en cada pueblo que tuviera cien o más habitantes, según consta en el artículo 1º de la ley del 6 de agosto de 1821: “Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba” (Codificación Nacional, 1925, pág. 27). A continuación, venía la fundación de colegios en cada provincia, unidad administrativa por debajo de los departamentos y por encima de los cantones.

Entre más escuelas de primaria y secundaria o de primeras letras y provinciales mucho mejor. La cantidad contaba, en particular, en la parte inferior de la pirámide educativa, donde se aglutinó el interés del gobierno. En 1825, el país tenía aproximadamente 200 escuelas; al cabo de trece años, período de la República de la Nueva Granada, un año después del fin de la presidencia de Francisco de Paula Santander, quien tanto interés demostró en el tema desde la vicepresidencia de la Gran Colombia, habían 1.060 (véase cuadro 3).

Cuadro 3

Número de escuelas públicas de primeras letras

Año	Número de escuelas
1825	200
1833	530
1834	615
1835	690
1836	578
1837	592
1838	1.060

Fuente: ENRIQUE ARBOLEDA, “Estadística general de la República de Colombia”, citado por URRUTIA.

En el transcurso de trece años, doce de los cuales gobernó Santander, observamos una diferencia positiva de 860 escuelas, un crecimiento del 530 por ciento. En promedio, cada año entraban en funcionamiento 66 nuevas escuelas. Incremento que va acompañado con el número de niños y niñas matriculados en el período mencionado al pasar de 17.010 a 21.501, aunque hubo una disminución del número de niños por escuela, al pasar de 32 a 20 (véase cuadro 4).

Cuadro 4

Número de niños y niñas matriculados en las escuelas públicas

Año	Escuelas	Niños	Niñas
1825	200	n.d.	n.d.
1833	530	15.169	1.841
1834	615	18.095	2.236
1835	690	18.298	1.825
1836	578	19.990	1.177
1837	592	18.890	1.439
1838	1.060	19.899	1.602

n.d.: no disponible.

Fuente: ENRIQUE ARBOLEDA, “Estadística general de la República de Colombia”, citado por URRUTIA.

Aun así el esfuerzo fue insuficiente; había tanto que hacer que el primer arranque resultaba exiguo e insignificante. La investigadora MARÍA TERESA RAMÍREZ puso en contexto lo que los gobiernos colombianos alcanzaron en materia de educación básica a mediados del siglo XIX; indica que los alumnos en primaria “como porcentaje de la población en Colombia era bastante inferior al obtenido en los países desarrollados, e incluso menor al del promedio latinoamericano” (RAMÍREZ, 2010, pág. 420). El número de alumnos en primaria se aproximaba al 20 por ciento de la población en los Estados Unidos, más del 10 por ciento en Inglaterra y Holanda, cercano al 10 por ciento en Francia, en Uruguay cerca del 9 por ciento, Costa Rica del 8 por ciento, Paraguay del 6 por ciento y Ecuador alrededor del 4 por ciento; mientras aquí era del 1,57 por ciento y para el final de La Gran Colombia entre el 1,56 por ciento en 1827 y el 1,22 por ciento en 1833 (RAMÍREZ, 2010, págs. 421-424).

Entre las razones por las cuales el índice de cobertura escolar en primaria, o en general en todos los niveles educativos, está por debajo del promedio latinoamericano, estuvieron relacionadas con la crónica falta de fondos públicos y el elevado costo de oportunidad. La falta de plata evidencia un problema fiscal severo; minadas las rentas estatales y crecientes gastos de guerra destinados al sostenimiento de la campaña del sur, condujeron a la utilización del endeudamiento público interno y externo, y a una reforma parcial del régimen fiscal colonial, bajo la dirección de dos secretarios de Hacienda, Pedro Gual y José María Castillo y Rada, quien permaneció en la cartera desde fines de 1821 hasta 1827. El elevado costo de oportunidad representa que la “estructura económica del siglo XIX no producía suficientes incentivos económicos como para que ciertos sectores de la población obtuvieran un mayor nivel de educación en el mercado laboral” (RAMÍREZ, 2010, pág. 439).

Más en detalle el asunto de la falta de fondos y el recurso del endeudamiento público externo durante la Gran Colombia para tratar de atenuarlo. Es oportuno recordar que en la consecución de fondos Simón Bolívar designó en 1819 a Francisco Antonio Zea como agente extraordinario y plenipotenciario, con amplios poderes para negociar los términos y las condiciones del empréstito, autorizándolo a ofrecer los ramos más productivos de las rentas como garantía del pago de intereses y las amortizaciones (JUNGUITO, 2010, pág. 48). La negociación financiera concluyó con la contratación de dos operaciones de crédito: la primera en 1820 por 548.000 libras esterlinas y la segunda en 1822 por dos millones, adelantadas con la empresa Herring, Graham y Powels. Dos años después, vendría el tercer empréstito por 6.625.950 libras.

En lo concerniente al ajuste parcial de las rentas, orientado a la obtención de más dinero, los ministros Gual y Castillo y Rada fueron partidarios de reemplazar la tributación indirecta por la directa. En ese sentido, la ley del 29 de septiembre de 1821 creó y reglamentó la contribución directa. Castillo y Rada defendió la pertinencia de la contribución exponiendo los principios de justicia social y contraprestación pública. Significa que el impuesto debía tomar en consideración el nivel económico de los contribuyentes, dejándoles a los ricos la mayor parte de la responsabilidad de sufragar el erario y las inversiones públicas, pues había llegado el momento de empezar a pagar los beneficios de la independencia financiando el Estado que le ofrecía garantías civiles y protección de la propiedad. Estas fueron las palabras del secretario de Hacienda:

“Los impuestos directos igualan a los ciudadanos en la contribución como están en derechos; y esta igualdad no es grata ni provechosa a ciertos hombres, que acostumbrados a no hacer desembolsos en beneficio de la República, quieren sacar todas las ventajas de la independencia, dejando todas las cargas a la clase que nunca pudo evitar las contribuciones y sobre las cuales pesaron cruelmente las indirectas” (NIETO ARTETA, 1983, pág. 53).

En contraprestación del impuesto directo hubo una sustancial reducción de varias rentas heredadas de la Colonia. La ley del 5 de octubre de 1821 redujo la parte alícuota de la alcabala que gravaba la venta de bienes raíces; la ley del 29 de septiembre de 1821 redujo todos los impuestos causados por la exportación a uno solo llamado de exportación; la ley del 13 de marzo de 1826 redujo todos los derechos de importación a uno solo llamado derecho de importación; la ley del 19 de mayo de 1824 eximió del pago del diezmo a algunas nuevas plantaciones, y el decreto del 28 de marzo de 1825 suprimió las medias anatas.

Pero como esto resultaba insuficiente se examinaron otras fuentes de financiación. Como ya lo había sugerido el fiscal Moreno y Escandón en la década de los sesenta del siglo XVIII al mismísimo rey, el Congreso de la República aprobó la ley del 6 de agosto de 1821 que autorizaba el uso de bienes inmuebles eclesiásticos para el establecimiento de centros de educación, en particular las instalaciones de los conventos suprimidos. Veamos: “[...] los edificios de los conventos suprimidos se destinarán con preferencia por el gobierno para colegios o casas de educación” (Codificación Nacional, 1925, pág. 22), junto con otros tipos de bienes en manos de los conventos, como los censos y las capellanías.

Cuando los fondos eclesiásticos fueran insuficientes, se le confirió al ejecutivo la facultad de invitar y presionar a los vecinos pudientes de la región para formalizar la donación “voluntaria” de una suma indeterminada de dinero proporcional a su fortuna, o con el principio de la justicia social redistributiva, la gente acomodada debía sufragar directamente el bienestar social de la gente humilde. Aquí el artículo:

“En todas las ciudades y villas en que no alcanzaron los propios [...] para la dotación de la escuela de primeras letras, la pagarán los vecinos. Con este fin los reunirá el primer juez del lugar[...] hará que cada uno se comprometa a dar mensualmente cierta suma proporcionada a sus facultades” (Codificación Nacional, 1925, pág. 28).

Acerca del llamado costo de oportunidad, es interesante rescatar que el éxito de la política pública social también depende de variables independientes a la gestión estatal. En este caso, la estructura económica precapitalista escasamente integrada al mercado externo, con un mercado subdesarrollado, sin mercado interno, sin infraestructura, sin modernos medios de transporte, con relaciones no salariales de trabajo, con una mentalidad empresarial de especulación, etc. (OCAMPO, 1998), al lado de una mentalidad social práctica de los sectores trabajadores más pobres, ligados, sobre todo, a las labores agropecuarias y mineras, que marcaba la impostergerable necesidad de aprender un oficio haciendo y generando algún tipo de renta familiar para alcanzar niveles básicos de subsistencia, confluieron en la manifestación de una actitud negativa del pueblo llano frente a los esfuerzos estatales.

En suma, tenemos la falta de sincronía entre la gestión pública a favor de la educación y el grado de aceptación de esta política por cuenta de la clase baja trabajadora. Cuando los padres colocaban en la balanza los pros y los contras de matricular los hijos en la escuela primaria, salía a relucir el tema de lo que la familia dejaría de percibir por cuenta de la ocupación parcial del tiempo de los hijos en el estudio en lugar del trabajo en la tierra. En este sentido es bastante elocuente el testimonio del exitoso hombre de negocios el santandereano Juan Crisóstomo Parra (1801-1865), contado por su biógrafo DANIEL COTE en 1869 y dado a la luz pública por MALCOLM DEAS en el 2003:

“Se educó, si así puede decirse, en las escuelas que hace más de medio siglo tenían los distritos de Bucaramanga[...] a estas escuelas no concurrí sino muy contados meses, porque su pobreza le urgía buscar el trabajo de inmediata remuneración para el sustento de su vida” (COTE, 2003, pág. 357).

Mentalidad que para su caso no le cerró la puerta del éxito, estimulándolo a replicarla con sus propios hijos, a los que les enseñó que una educación básica basta y sobra, pues con ella no se llega al éxito; ella no era, por donde se le mirara, condición ineludible del triunfo económico. En otros términos, la experiencia le permitió afirmar que la educación debía orientarse hacia la formación laboral y la escuela no servía para eso, sino para asuntos teóricos en los que malgastaban el tiempo las personas desocupadas.

Es muy probable que el grueso de la población colombiana fuera renuente a creer que la educación por la que ahora tanto se luchaba constituyera algo así como una inversión rentable. La gente no pensaba, de hecho no podía pensarlo de otra manera, que existiese una correlación entre la educación de un individuo y sus ingresos. Su vida y la vida ajena y distante de sus patronos terratenientes les ponía de presente que la educación venía adherida a esta clase social, que se trataba de una relación endógena que reproducía un orden social injusto pero inmodificable; es decir, un imaginario cultural en el que la educación resultaba un bien de consumo suntuario que gozaban quienes tenían la oportunidad del ocio derivado de la posesión de la tierra y el capital.

Con la comprensible actitud social negativa de las clases populares hacia el fomento de la educación básica, puede comprenderse el comportamiento institucional del Estado al tornar obligatoria la asistencia a la escuela para niños entre 7 y 12 años, so pena de sancionar pecuniariamente a los padres que impidieran o entorpecieran el acceso de los hijos a la escuela, salvo casos excepcionales, como la enorme distancia de la casa al pueblo y la extrema pobreza. Esto reza el artículo de la ley:

Art. 12. “[...] y obligaran a los padres que voluntariamente no hubieren hecho, lo que no es de esperarse a que los pongan en la escuela dentro del término de un mes que hayan cumplido la edad o se haya establecido la escuela de la parroquia. Los que no lo verifiquen, incurrirán en multa de cuatro pesos, y si requeridos por el juez no lo hicieren dentro de quince días se les exigirá la del duplo[...] se exceptúan los casos de pobreza unida a gran distancia del poblado, u otros impedimentos semejantes, sobre cuya legitimidad decidirán el juez, el cura y los tres vecinos de que habla el artículo 5º” (Codificación Nacional, 1925, pág. 29).

4. LA GRAN COLOMBIA TOMA EN CUENTA LA PROVINCIA

El segundo nudo versa alrededor de la centralización. “La educación superior como la primaria tendía a estar concentrada en la capital

administrativa, Bogotá, y en Popayán y Cartagena” (URRUTIA, 1979, pág. 130) desde la Colonia. Concentración que va acompañada con la aglomeración de la riqueza y la prosperidad, Popayán centro de la regiones productoras de oro y Cartagena el puerto más importante (URRUTIA, 1979).

Durante el período de la administración de Santander, el cuerpo legislativo obró diligentemente en defensa de un régimen educativo en el que las localidades y las provincias fueran tomadas en cuenta y pudiera irradiarse entre un número apreciable de personas los servicios del Estado y los beneficios prácticos del alfabetismo.

La ley del 18 de marzo de 1826 organiza un sistema educativo nacional desconcentrado. No todos los caminos conducen a Bogotá, Popayán y Cartagena en los diferentes niveles de educación. La base del sistema era la escuela de primeras letras para niños y niñas, que llamaremos nivel uno, el cual se levantaría en todas las parroquias del cantón¹, es decir, en cada pueblo de más de cien personas. Encima, en el nivel dos, venían los colegios de las cabeceras de cantón, orden administrativo superior a la parroquia y centro de enseñanza más profunda. Allí se impartían conocimientos más profundos en los temas de religión, gramática, ortografía, principios de dibujo y elementos de agricultura práctica. En el nivel tres estaban los colegios provinciales, una especie de etapa intermedia entre la universidad y los colegios de cantón, una educación, al parecer, más detallada y profunda que prepara a los jóvenes para la formación específica profesional. En el nivel cuatro quedaban las universidades departamentales, a las que se les aseguraba la construcción y la dotación de una biblioteca, “un gabinete de historia natural, un laboratorio químico y un jardín botánico con los asistentes necesarios” (Codificación Nacional, 1925, pág. 233). Pero ahí no terminaba todo, en el artículo 39 de la Ley de Educación figuraba que habría también “una escuela de emulación, cuyo principal objeto sea el fomento de las bellas artes y ciencias naturales” (Codificación Nacional, 1925, pág. 233). En la cima del sistema, nivel cinco, se consagró la fundación de universidades centrales en las capitales de los grandes departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador.

La desconcentración distaba de ser un sistema descentralizado. Las autoridades civiles y políticas de las parroquias, los alcaldes pedáneos de

¹ La división político-administrativa aprobada para la Gran Colombia mediante la ley del 8 octubre de 1821, creó siete departamentos: Orinoco, Venezuela, Zulia, Boyacá, Cundinamarca, Cauca y Magdalena; cada uno dividido en provincias conformadas por cantones, a su vez compuestos de parroquias. La ley del 25 de junio de 1824 creó cinco departamentos más: Apure, Istmo, Ecuador, Azuay y Guayaquil.

los cantones y los alcaldes ordinarios de las provincias, los gobernadores y los intendentes, carecían de potestad sobre la política educativa, que procedía de un nuevo órgano o institución nacional dependiente del poder ejecutivo: la Dirección General de Instrucción Pública, encargada de velar por la calidad de la educación que pretendía democratizarse.

Vale la pena mencionar que además del sistema educativo formal el gobierno aspiraba mejores resultados. La educación era una de las piezas de un sistema de promoción de la cultura y la ciencia, todo, eso sí, a cargo de la Dirección General de Instrucción. El interés del gobierno sobrepasaba la meta de democratización de la educación; el objetivo supremo era generar las adecuadas condiciones institucionales para la producción del conocimiento. Leamos el artículo completo:

Art. 15. “La Dirección General cuidará oportunamente de promover el establecimiento de una academia literaria nacional en la capital de la República[...] el objeto de la academia nacional será establecer, fomentar y propagar en toda Colombia el conocimiento y la perfección de las artes, de las letras, de las ciencias naturales y exactas, y de la moral y de la política” (Codificación Nacional, 1925, pág. 228).

Pero ante la posibilidad formal de un desarrollo académico muy abstracto e inaplicable, con divagaciones y sin resultados, la ley de 1826 estipuló la fundación de dos clases de instituciones: las Sociedades de Amigos del País, al más preclaro estilo ilustrado europeo, con el objetivo de promover las ciencias útiles mediante la constitución de institutos de enseñanza de la arquitectura, el dibujo, la pintura y la escultura, así estas dos últimas riñan, aparentemente, con la anhelada practicidad de la educación. Y las escuelas de formación superior tecnológica, erigidas en zonas de intensa actividad empresarial de acuerdo con la composición de la actividad económica. En los puertos, escuelas de astronomía y navegación en las que se trataran temas de construcción naval, artillería, cosmografía e hidrografía de minas. En los pueblos mineros que se enseñara “la geometría práctica subterránea, física y mecánica aplicada a las máquinas respectivas, la química aplicada a los ensayos o docimástica, fundición y amalgamación, mineralogía, geognosia y arte de minas” (Codificación Nacional, 1925, pág. 237).

Línea en la que previamente el gobierno había dado varios pasos. A principios de los años veinte, en el decreto del 28 de julio de 1823, el gobierno de Santander aprueba el contrato celebrado entre el ministro plenipotenciario Francisco Antonio Zea y varios renombrados científicos extranjeros: Boussingault, Roullin, Bourdon y Goudet, para asistir a nues-

tro país y organizar en Bogotá una escuela de minería y un museo. La escuela de minas tendría las siguientes cátedras: matemáticas simples y aplicadas, física, mineralogía, geología, química analítica, geometría descriptiva, dibujo y metalurgia. El museo, una institución de educación superior de ciencias exactas y naturales, asumiría estas cátedras: mineralogía, geología, química, anatomía comparada, zoología, entomología, botánica, agricultura, dibujo, matemáticas, física y astronomía.

5. LA GRAN COLOMBIA POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

El tercer nudo gordiano es la deficiente calidad de la educación. Tema de vieja data; un reto heredado por las autoridades republicanas y que para evitar irnos tan atrás en la historia colonial, lo encontramos plasmado entre las anotaciones que FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS escribió en un artículo publicado en el “Semanario del Nuevo Reino de Granada” a principios del siglo XIX. En este documento, CALDAS sugiere prestarle bastante atención al mecanismo de nombramiento de los maestros en las escuelas. Él es partidario de un sistema de selección de maestros en el que se observe y valore la capacidad intelectual. Su idea era abrirle, definitivamente, las aulas al mérito académico y ético, y cerrárselas al oportunismo y al clientelismo. El mérito debía someterse a una prueba de conocimientos o a un concurso abierto en el que el triunfo se lo llevaría el más idóneo. Este fue su punto de vista al respecto:

“[...] y un examen también público, y riguroso de sus talentos sobre las materias que ha de enseñar, como leer bien, escribir con pureza castellana, aritmética y doctrina cristiana por principios, decidirá la elección; pero aún yo quisiera que además se indagase mucho sobre la sensibilidad de su corazón, esto es, si ama a los niños, si es comprensivo con los miserables y[...] sepa también como ha de graduar sus faltas para que según el grado de su malicia aplique el género de corrección más conforme” (CALDAS, 1808, núm. 11, pág. 86).

Para CALDAS, el tema de la calidad es abordado desde la perspectiva del nivel de preparación académica imperante entre los profesores, pero no se pregunta por las condiciones institucionales existentes que podían influir en la generación del problema. CALDAS excluía de su análisis y diagnóstico la identificación y la explicación de los factores culturales, económicos y sociales presentes en el régimen colonial causantes de la falta de profesores y su mediocre preparación.

Con la independencia, los gobernantes del Estado liberal colombiano quieren evitar, hasta donde fuera posible, la continuación del proble-

ma. La solución no tardaría y afronta las dos enfermedades mencionadas en el párrafo anterior: la ínfima cantidad de profesores disponibles y su deficiente preparación. Pues como el mismo CALDAS indicó, era costumbre la coexistencia de una educación informal al lado de la formal, en la que cualquier persona con algún grado de alfabetismo se atrevía a organizar en la sala de su casa una improvisada escuela de primeras letras, por lo regular, con el ánimo de conjurar contratiempos financieros. La ley del 6 de agosto de 1821 estipularía el establecimiento de escuelas normales con el método lancasteriano o de enseñanza mutua.

Los gobernantes intentaban coger el toro por los cuernos. Si la meta era llegar a un creciente número de hogares en todos los confines del territorio de la República, tenían que preparar un considerable grupo de profesores. Fijense, emerge la voluntad institucional de pensar la calidad de la educación como parte integral de una política pública que vaya más allá del ofrecimiento de cupos. El Estado debe invertir en educación en el mediano y largo plazo con la capacitación de los profesores, pero el inconveniente volvía a ser de carácter financiero: plata no había; porque incluso después de terminada la guerra en el Perú, no hubo una reducción precipitada de los gastos militares, “subsistía la posibilidad de nuevas invasiones españolas y de contiendas civiles” (BUSHNELL, 1985, pág. 122), y por razones políticas resultaba arriesgado licenciar un ejército “sin ofender generales y coroneles” (BUSHNELL, 1985, pág. 122).

Mientras tanto, en el corto plazo, el gobierno intentaba depurar la calidad docente con la instauración de concursos de mérito profesional al amparo de un intrincado procedimiento político-administrativo en el que participaban todos los poderes públicos de la región, desde el gobernador de la provincia hasta el juez de cantón. Veamos:

Art. 9º. “Los maestros de escuelas serán nombrados por los gobernadores de provincia, presentando terna los cabildos en las cabeceras de cantón, y en los demás lugares la junta de que habla el artículo 5º. Ellos deberán ser examinados por una comisión de tres individuos que nombrará la municipalidad” (Codificación Nacional, 1925, pág. 28).

Cinco años después, el estado de la educación pública era tan lamentable como al principio; claro, era poco tiempo para esperar resultados halagüeños. Tanto así que el Congreso de la República consagró en la ley del 18 de marzo de 1826 la figura jurídica y administrativa de la destitución, aplicada a los profesores que tuvieran un bajo desempeño profesional. Esto dice el artículo:

“Promover ante el gobierno, la suspensión de los maestros y superiores de los establecimientos de enseñanza pública que la merezcan por

su mal desempeño, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 125 de la Constitución, y en las leyes del caso” (Codificación Nacional, 1925, pág. 228).

Aun así, al cabo de treinta años, al principio del período radical, el examen del papel desempeñado por las escuelas normales en Colombia adelantado por el miembro de la Comisión Corográfica y segundo rector de la Universidad Nacional, el bogotano MANUEL ANCÍZAR, deja traslucir las enormes dificultades para que pelechara un sector profesional altamente capacitado en la ciencia de la enseñanza. Las escuelas normales incumplían con el supremo objetivo por las que fueron creadas. Este fue su punto de vista:

“Y lo peor es que las escuelas normales no han dado hasta ahora los frutos que de ella se aguardaban. La rutina y el empirismo antiguos se perpetúan de unos en otros: la ciencia de enseñar no ha penetrado todavía en nuestro país y al paso que vamos no penetrará en mucho tiempo” (ANCÍZAR, 1853, s.p.).

Sin profesores de reconocido mérito —explicaba MANUEL ANCÍZAR—, la calidad de la educación era deplorable y daba dos explicaciones: la aplicación de un método memorístico de enseñanza y la inaplicabilidad de los conocimientos, con lo que venía un triple efecto negativo: a) ausencia de mano de obra capacitada para aportarle al progreso económico de la nación; b) desinterés de los padres de familia que encontraban razones de peso para considerar la educación una inversión nada rentable, que, en cambio, tenía un elevado costo de oportunidad en vista de los potenciales ingresos que dejaba de percibir al estar el hijo por fuera de la fuerza de trabajo, debido al tiempo que dedicaba al estudio, y c) riesgo de frenar el avance y la interiorización de una cultura política democrática de ciudadanos autónomos bien informados o ciudadanos letrados. Estas sus palabras:

“Y el padre de familia que se ha privado de los servicios de su hijo durante cuatro años, manteniéndolo en aprendizaje, se encuentra con un mocetón que no acierta a sacarle una cuenta en el mercado, ni a leerle una carta[...] tal la base de esperanzas con que contamos para realizar el sistema de elecciones por medio del sufragio universal directo, único verdadero, siempre que se apoye, no en la renta, sino en la instrucción, si quiera primaria, de los sufragantes” (ANCÍZAR, 1853, s.p.).

La imagen deplorable de la educación colombiana la refuerza la descripción que hicieron varios viajeros extranjeros que recorrieron parte del territorio nacional durante el siglo XIX. Uno de ellos, el naturalista norteamericano ISAAC HOLTON, plasmó en el libro *La Nueva Granada: veinte*

meses en los Andes, cuatro anotaciones muy llamativas. En Mompox encontró que se les prestaba más atención al cuidado de las iglesias que a las instalaciones de los colegios. En Bogotá, cuando visitó el claustro del Colegio del Rosario, notó en pleno funcionamiento el tan criticado método memorístico. Así lo describió: “[...] los estudiantes estaban paseándose de un extremo a otro de los corredores, recitando en voz alta las lecciones que debían presentar” (HOLTON, 1951, s. p.). En el mismo colegio pudo percatarse de la deficiente enseñanza del inglés, pues alcanzó a darse cuenta que el profesor encargado de la clase “casi ni lo hablaba”. Finalmente, tuvo la certeza de que la profesión de maestro no tenía ningún prestigio.

Esta última anotación de HOLTON es interesante, porque ante el sombrío panorama educativo imperante, propuso la implantación de la figura del servicio social de enseñanza en la escuela para los aspirantes a ciertos cargos, sin definir cuáles debían ser, o a cuál sector debían pertenecer, como estrategia de mejoramiento de la calidad. Más aún, plantea que el servicio de enseñanza sea realizado antes de obtener el título universitario, garantizando, de esta manera, un profesorado preparado y de calidad. He aquí su proposición:

“En la Nueva Granada la profesión de maestro no tiene ningún prestigio. Sería conveniente exigir a los candidatos a ciertos puestos que enseñaran un año en la misma escuela pública y si cumplieran este requisito antes de obtener el doctorado, por ejemplo, se vería en las escuelas un personal docente mucho más preparado” (HOLTON, 1951, s. p.).

La recomendación de HOLTON reconoce la presencia de un gran impedimento cultural para erradicar el problema de la mediocridad docente. Pocas personas, con la base educativa imprescindible, acogen dentro de su proyecto de vida profesional la posibilidad de estudiar docencia. Manda, y seguirá mandando por mucho tiempo, la formación profesional en derecho y teología, ni siquiera las ciencias naturales tendrán oportunidad de ganar este pulso académico. Por eso, la voluntad estatal de promover la formación docente será una política pública insuficiente en procura de la calidad; había que pensar, inicialmente, en adelantar un cambio de mentalidad que no podía arrojar frutos en tan poco tiempo. Con el tiempo, la docencia será una profesión que calará en el seno de ciertos sectores sociales, más provenientes de la base de la pirámide que de sus peldaños más altos.

Pero el tema de la calidad no se queda aquí, pasaba por otro factor de alto impacto: la casi inexistencia de bibliotecas y textos escolares. Por

eso, el gobierno y los legisladores estipularon en la ley del 18 de marzo de 1826 la promoción de la impresión de textos, particularmente, obras clásicas y otro tipo de libros que debían ocupar los anaqueles de las desprovistas bibliotecas públicas existentes. Tres años antes, el químico y agrónomo francés JEAN-BAPTISTE BOUSSINGAULT, recomendado por el científico alemán ALEXANDER VON HUMBOLDT y contratado por el gobierno de Simón Bolívar para formar la escuela de ingenieros, había señalado el precario estado de la biblioteca pública de Bogotá, en contraste con el copioso número de iglesias y conventos que le imprimían un aire monástico a la ciudad. Así lo enunció:

“Se encuentran 31 templos, ocho conventos de hombres, cinco de mujeres, dos colegios, algunos hospitales, una casa de moneda, una biblioteca pública con muy pocos libros y ningún lector y el observatorio edificado por MUTIS en 1783. La cantidad de iglesias, los eclesiásticos y los religiosos que se encuentran por todas partes imprimen un carácter monástico que ya había encontrado en Pamplona y que más tarde volví a ver en Quito” (BOUSSINGAULT, 1823, s.p.).

Entonces, la sociedad colombiana, con ese acentuado sentimiento religioso o pronunciado apego a la fe católica, distraía parte de la atención social y los recursos públicos y privados que podrían irse hacia el sector de la educación, pudiéndose convertir, con el transcurso del tiempo, en una forma de redistribución social. La religión le quitaba espacio a la educación o era una traba para su dinámica, parece ser la conclusión del viajero extranjero y será el punto de vista que sostendrá casi por los mismos años el filósofo alemán FRIEDRICH HEGEL, al alimentar la idea de que la fe católica era una traba por superar en la era contemporánea (ANDERSON, 1995).

En 1850 o 1851, MANUEL ANCÍZAR, al recorrer varias provincias del occidente del hoy departamento de Boyacá (Muzo y Saboyá), reconocía el desolador estado de las escuelas por la carencia de útiles; por lo que los padres, indignados y decepcionados, ven que sus hijos no terminan de aprender y no “quieren verlos perdiendo tiempo en esta vagancia honrada, cuando pueden y deben ayudarlos en las faenas del campo” (ANCÍZAR, 1853, s. p.). Los padres estiman, como se planteó en un aparte anterior, que es demasiado elevado el costo de oportunidad para pensar en matricular a sus hijos en escuelas que cierran por la falta de recursos, la ausencia de docentes, la inexistencia de útiles y mobiliario, la falta de bibliotecas, las precarias instalaciones o todas las faltas en conjunto.

Otro tema vital en el asunto de la lucha por la calidad educativa estuvo relacionado con la identificación, la aceptación y la ejecución de un método de enseñanza apropiado en las aulas de los colegios de primeras letras de la nación. El gobierno de la Gran Colombia optaría por el método de enseñanza mutua o método lancasteriano, introducido por fray Sebastián Mora, quien lo había aprendido cuando fue deportado a España por castigo de sus actividades patrióticas y lo había establecido en la población de Capacho al occidente de Venezuela, rescatándolo del anonimato Francisco de Paula Santander (BUSHNELL, 1985).

Según BUSHNELL, el padre Mora recibió el encargo oficial de difundir el método por buena parte de la nación, con la puesta en práctica de un proyecto de misiones educativas itinerantes o móviles al lado del educador francés Pierre Comettant, de acuerdo con el cual expondrían las características del método y sugerirían una especie de plan operativo que echara a rodar el sistema en el menor tiempo posible. Encargaron a estos dos educadores para darle al sistema educativo que venía edificándose los cimientos pedagógicos con un sistema importado desde Inglaterra.

6. LA GRAN COLOMBIA DETRÁS DE LA PERMANENCIA DE LOS ESCOLARES EN LAS ESCUELAS

El cuarto nudo gordiano era la renuencia de los profesores y las instituciones educativas de abandonar el uso de la fuerza para castigar a los alumnos que habían cometido alguna falta disciplinaria o académica. A principios del siglo XIX, el sabio CALDAS invitaba a los maestros a expulsar de las aulas el castigo, considerándolo un método sumamente perjudicial que iba en contra de la razón. En su liberal saber y entender, la formación ética en la escuela era absolutamente incongruente con las sanciones propias de un sistema penal que castiga a los malhechores. Estas fueron las palabras de CALDAS:

“¿Quién creería que en el siglo XIX se aplicase la pena infamante del azote, impuesta por las leyes criminales a los malvados, a la corrección y castigo de unos niños todavía inocentes? ¡Oh filosofía! ¡Oh santa razón! Venid a iluminar los entendimientos de nuestros maestros y padres, para que acaben de aprender que sí, como ellos dicen, la naturaleza humana está corrompida, lejos de reformarla en los niños por el azote y la palmeta, según pretenden” (CALDAS, 1808, pág. 84).

La célebre fórmula: la letra con sangre entra, que a lo mejor hizo escuela a partir de la pintura, óleo sobre lienzo, del artista español FRANCIS-

CO DE GOYA, hecha entre 1780 y 1785, en la que puede observarse a un profesor sentado dándole azotes en las nalgas desnudas a un alumno, nos recuerda la fórmula del poeta latino HORACIO (65 a. C.- 8 a. C.) del *magister plagosus* o vapuleador. La figura, tan antigua como se aprecia, quería erradicarse, seguramente vista como un recurso extremo y salvaje que entorpecía y dificultaba el aprendizaje; un recurso que le sumaba un costo social e individual adicional al balance que hacía cada niño o familia en el momento de decidirse a matricularse en la escuela de primeras letras, diferente al costo de oportunidad.

La desobediencia, la desaplicación y las respuestas incorrectas a las preguntas del profesor merecían el castigo físico. En torno de lo primero traigo a colación la anécdota relatada por BOUSSINGAULT en la ciudad de Ibagué, cuando Simón Bolívar abandonó dicha ciudad y un grupo de niños de la escuela, alineados a lo largo de la calle principal, gritaban: ¡Viva el Libertador!, lo que atrajo su atención diciéndole al profesor que los organizaba, de nombre Francisco, sus niños son unos “cálidos patriotas”, a lo que él respondió: “En absoluto, no ha visto usted el hombre que está colocado detrás de ellos para soltarles unos cuantos fuetazos cuando no gritan con suficiente fuerza” (BOUSSINGAULT, 1823, s.p.).

En cuanto al castigo proveniente de las respuestas incorrectas de los alumnos, el siglo XIX nunca trajo otro aire. A principios de la década de los cuarenta, para evitar ir tan lejos de nuestro período de estudio, el futuro presidente de la República, el santandereano Aquileo Parra, menciona el uso de la férula por parte del profesor cuando el estudiante no contestaba o contestaba incorrectamente sus preguntas durante los ejercicios semanales de conocimientos denominados sabatinas. Veamos en detalle:

“En la clase de latín a la que yo asistía se celebraban semanalmente unos ejercicios llamados sabatinas, en que cada estudiante tenía derecho de corregir al condiscípulo que, habiendo sido interrogado por el catedrático, no contestara satisfactoriamente, y en castigo podía aplicarle un ferulazo” (PARRA, 1912, s. p.).

Casi por los mismos años, a finales de los años treinta, el reconocido político JOSÉ MARÍA SAMPER, oriundo del promisorio puerto de Honda, experimentaba en carne propia la dictadura de la férula de su maestro de literatura, el profesor Arroyo, a quien de todas maneras rendía un tributo de agradecimiento, reconociendo que era un maestro entregado. Así lo recordaba: “[...] pero Dios mío, ¡con qué magistral energía administraba ferulazos! Puede decirse que nos hacía entrar por las manos los efluvios

de los clásicos latinos. Sabía mucho y sacudía mucho la férula” (SAMPER, 1971, s. p.).

El difundido método lancasteriano en poco ayuda a la supresión del castigo, por el contrario, es probable que lo reforzara. El fuste y la férula conservaron su reinado y es presumible pensar que esto pudo influir en que la cantidad de niños matriculados no fuese mayor, o que un número indeterminado de estudiantes alimentara voluntariamente la pretensión de los padres de retirarlos de las aulas por el nuevo y elevado costo individual de sometimiento y subordinación, frente a una nueva fuente de poder que los alejaba del trabajo y limitaba su reducido espacio de manobra personal.

7. LA GRAN COLOMBIA POR LA EDUCACIÓN ÚTIL

El quinto nudo se refiere a la falta de valor práctico de la educación. La juventud de la clase acomodada, formada en medio de los salones de los claustros escolares eclesiásticos para convertirse con el tiempo en sacerdotes o abogados, y una juventud de la clase marginada por fuera de las aulas, atareada en las labores productivas del campo, reproduciendo técnicas o métodos de trabajo rudimentarios o aplicados sin ningún mejoramiento técnico durante quién sabe cuántas generaciones, pues finalmente —como afirma OCAMPO (1998)— trajeron un uso extensivo de los recursos tierra y trabajo, trasnochaban a la nueva clase dirigente. Percibía esta clase la completa disociación entre la educación y el progreso económico; reconocían el exagerado peso de la teología y la jurisprudencia ante las demandas de desarrollo económico de la nación, por lo que si querían desarrollo debían pensar en una educación útil que estimulara la agricultura, la minería, la ganadería y el comercio. En definitiva, para sacar a la nación de su estatus colonial de economía atrasada y precapitalista atada a una metrópoli subdesarrollada (LYNCH, 1987), había que darle un giro de 180 grados a lo que habían heredado desde principios de la Colonia.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII, los reformadores ilustrados españoles venían trabajando en el asunto de apuntarle a la modificación del carácter humanista y teológico de la educación imperial, vital en momentos en los que el paquete de reformas borbónicas, aplicado desde principios del siglo, iba detrás de la meta de darle un segundo aire al moribundo imperio ibérico a costa de los recursos de sus colonias. Esa reorientación aplicaba desde la base de la estructura educativa, la escuela

de primeras letras, visible en la propuesta que diseñó el destacado funcionario civil español ANTONIO DE ULLOA Y DE LA TORRE, para que los niños aprendieran algún oficio mecánico o artesanal: cestería, carpintería, etc., con un espacio destinado a la recreación y diversión, en la que los estudiantes acudirían al campo y se ejercitarían en la carrera y la natación (ULLOA, 1808, núm. 40). Aunque, por supuesto, no todos los sectores de la sociedad avalaron el diseño; uno de ellos, la Iglesia católica, seguía apuntándole a la misión litúrgica de la escuela primaria, al juzgar que por encima, y antes que preparar mano de obra, debían formarse buenos cristianos o súbditos moralmente irreprochables educados en el seno de la doctrina católica. En suma, este sector se apegaba a la máxima de cuidar primero las almas y luego sí preocuparse por el trabajo y el aporte productivo y la generación de renta y riqueza. Así lo deja traslucir la disertación escrita por el padre José Domingo Duquesne², cura del pueblo de Lenguazaque en 1785:

“Debe mirar el maestro como su primera obligación, enseñar a sus discípulos la doctrina cristiana y seguirá este método: antes de todo enseñará cada día una sola parte del catecismo y como unos aprovechan más que otros, en pasando adelante se valdrá de estos para que repasen a los incipientes[...].” (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1983).

Dejando atrás el fin del dominio colonial, encontramos que a partir de la segunda mitad de los años veinte, los legisladores colombianos trabajaron en busca del aclimatación de la educación útil y práctica que estimulara el crecimiento económico nacional. Estaban profundamente convencidos de la validez universal de la fórmula que ataba el progreso al nivel cultural de la gente; fórmula en la que nuestro naciente país quedaba muy mal ubicado. A continuación el considerando que los legisladores tomaron en cuenta cuando expedieron la ley del 18 de marzo de 1826:

“Que el país en donde la instrucción está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es

² José Domingo Duquesne nació en Bogotá el 23 de febrero de 1748. Fue cura párroco de los pueblos de Lenguazaque y Gachancipá; posteriormente nombrado canónigo de la Catedral de Bogotá. Entre 1804 y 1817 se desempeñó como vicario general y gobernador del Arzobispado. Es el mismo funcionario eclesiástico que opinó acerca del plan de estudios de la Universidad de Mompox.

una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva” (Codificación Nacional, 1925, pág. 226).

Como consta, los congresistas, y en general los hombres de gobierno de la época, reconocían el calamitoso estado de la economía nacional. En términos de crecimiento, los resultados de la primera mitad del siglo XIX fueron desalentadores. “El PIB [producto interno bruto] por habitante alcanzó a descender 17% aproximadamente hasta 1850, o sea, una tasa de decrecimiento del 0,3% anual” (KALMANOVITZ, 2008, pág. 32). Al comparar el PIB por habitante con otras economías de América, el resultado es igualmente pobre, ocupamos el último puesto frente a Argentina, Brasil, México, Chile y Estados Unidos, tanto a principios como a mitad del siglo en cuestión (véase cuadro 5). Pero simultáneamente reconocían que la educación útil formaba parte de la solución del problema.

Cuadro 5

PIB por habitante en algunas economías del Nuevo Mundo
(en dólares de 1985)

País	1800	1850
Colombia	312	262
Argentina	n.d.	874
Brasil	738	901
México	450	317
Estados Unidos	807	1.394
Chile	n.d.	484

n.d.: no disponible.

Fuente: KALMANOVITZ (2008, pág. 33).

Pero la voluntad institucional de cambiar la educación humanística y teológica por una de tipo útil o aplicada pecó de ingenua, por decir lo menos, ya que tropezamos con la falta de congruencia con el tipo de estudios superiores aprobados en la misma ley. De acuerdo con el artículo 33 del capítulo sexto de la ley de marzo de 1826, que he venido citando, las universidades de departamento y las centrales impartirán cátedras con

miras a la obtención de títulos en teología, jurisprudencia y medicina, formato refrendado, aunque con modificaciones, con la ley del 30 de mayo de 1835 durante el período de la República de la Nueva Granada, siendo presidente Francisco de Paula Santander.

Observemos más en detalle esta circunstancia. El contenido exacto de las cátedras que debían impartirse en las universidades que irían en cada capital de departamento, podía clasificarse en tres conjuntos programáticos: literatura y gramática; filosofía y ciencias naturales; jurisprudencia y teología. El primer conjunto incluía literatura inglesa, literatura francesa, gramática latina y gramática castellana. El segundo conjunto encerraba matemáticas, física, geografía, cronología, lógica e historia natural. El tercer conjunto contenía derecho civil, derecho público, derecho constitucional, derecho eclesiástico, instituciones canónicas, historia eclesiástica, fundamentos de la religión, instituciones teológicas y estudios apologeticos de la religión.

Aquí no aparece algo que podamos asociar con modernas profesiones como la economía, la administración o las ingenierías. La razón: el siglo XIX con su economía precapitalista agrícola impedirá el florecimiento de la educación moderna liberal y capitalista. Aún el mismo siglo XX, siglo de la modernización capitalista, tendrá que esperar un poquito más de medio siglo para ver hecha realidad la transformación esbozada desde el inicio de la nación (véase cuadro 6), cuando la inversión doméstica en industria despegó y siguió ganando espacio en la estructura económica del país a través del proceso de sustitución de importaciones, gracias al montaje del volátil vínculo con el mercado exterior establecido desde la mitad del siglo decimonónico; cuando la modernización o desarrollo capitalista de la agricultura tomó forma después de la segunda posguerra mundial con los cultivos comerciales transitorios establecidos con inversión de la burguesía, que le daba un uso intensivo a parte de la tierra de los tradicionales latifundios de nuestra estructura agraria; cuando la inversión externa de capital se asomó con menor timidez en dos sectores de economía de enclave: el banano y el petróleo, y, finalmente, cuando el Estado adquirió un mayor peso fiscal y tuvo como política pública la construcción de una infraestructura vial y energética acorde con las demandas del crecimiento del mercado. Sin desconocer, por supuesto, que a partir de la segunda mitad del siglo XIX se alcanzaron avances significativos por el lado de la ingeniería.

Cuadro 6

Educación universitaria

	1934	1938	1952
Número de estudiantes universitarios	2.971 (b)	3.050 (c)	11.607 (d)
Porcentaje de estudiantes en cada profesión			
• Leyes	38	43	21
• Ingeniería	20	9	24
• Medicina	19	29	26
• Filosofía y letras	8	8	4
• Dentistería	5	2	5
• Educación	4	5	
• Farmacia	2	2	2
• Veterinaria	2	2	1
• Agricultura			2
• Bacteriología			2
• Economía			2
• Química			3
• Otras			7

Fuente: URRUTIA (1979, pág.1 59).

8. LA GRAN COLOMBIA POR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

El sexto nudo gordiano está relacionado con la falta de un patrón social de identidad docente. Durante el dominio colonial español, la docencia siempre se consideró una actividad que podía pensarse de una de estas dos maneras: como lo que ya establecimos, la oportunidad de desempeñar un oficio que en la base de la pirámide formativa tenía poca competencia y podía generar alguna renta, sin contar demasiado las calidades y cualidades de los oferentes del servicio; o como el ejercicio de una actividad profesada por unas pocas personas ilustres, de alguna fortuna y con vocación de servicio que terminaba por ennoblecer su origen y posición social.

Estas dos visiones terminan por darle a la docencia un carácter poco profesional. La primera situación deja entender que enseñar es una alternativa ocasional y extrema. La segunda situación permite pensar que es una faena altruista propia de los espíritus que toman la responsabilidad social de continuar y preservar la misión de crear y transmitir la cultura.

Ambos puntos de vista convergen cuando se mira que quienes desempeñan la docencia distan de considerar la labor de formación, explicación y transmisión de conocimientos como un universo particular de la academia o la vida cultural, que amerite su organización y sistematización en el cuerpo de una nueva disciplina y profesión. Pero esto empieza a diluirse con la gestación de la República y el Estado-nación. Miembros de la Generación Precursora de la Independencia como José Félix de Restrepo Vélez, nacido en el municipio antioqueño de Envigado en 1760, doctor en derecho civil graduado en 1780; y miembros de la primera Generación Dirigente de la Patria, nacidos después de 1775, como José María del Castillo y Rada, natural de la ciudad de Cartagena (1776), Vicente Azuero, oriundo del pequeño municipio santandereano de Oiba (1787), Francisco de Paula Santander, nativo de Villa del Rosario (1792) y Estanislao Vergara Sanz, bogotano (1790), participan activamente en el forjamiento de la identidad del maestro, todos como parte del equipo de gobierno que tomó las riendas del Estado a partir de 1819.

La primera pieza fundamental de la construcción de identidad docente fue el “Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia”, presentado por José Félix de Restrepo en diciembre de 1819 a la Asamblea de Antioquia. Aquí se plasma la imagen social del maestro como un individuo que debe verse a sí mismo como un ser especial dotado de condiciones éticas y académicas, o una persona ejemplar repleta de virtudes encargada de combatir el vicio y contribuir a la concordia social.

El imaginario social que se estructura y proyecta es la del perfecto y adecuado complemento de la figura natural del padre en la familia. Entonces, la escuela, sobre todo de primeras letras, es considerada el espacio más apropiado para reproducir el funcionamiento de la sociedad natural, tal cual la concibe JUAN JACOBO ROUSSEAU, cuando hace la analogía con el funcionamiento de la sociedad política o convencional en el *Contrato social* (1992), con el ánimo de concederle al profesor el estatus y la dimensión de cabeza de familia fuera de ella, en la familia ampliada de la sociedad local, regional y nacional. Más exactamente, sería asignarle al profesor a nivel macro y estructural el papel de forjador de identidad social, en torno de la causa del nuevo orden político liberal y republica-

no. Asunto visible en la parte inicial del capítulo primero del reglamento escrito por Restrepo:

Art. 1º. “El maestro debe tomar para con sus discípulos el ánimo y las inclinaciones de padre[...] en consecuencia debe tratar a sus discípulos con afabilidad, dureza y amistad, sin declinar a su familiaridad[...] mirando siempre como su principal obligación el adelantamiento y progreso de aquellos niños que sus padres y la patria le han confiado”.

Art. 2º. “Procurará con sus discípulos y ejemplo comunicarles aquella especie de dignidad y rectitud que debe durar el resto de su vida, inspirándoles en todas las ocasiones reconocimiento al Creador, respeto a sus semejantes, amor a la virtud y aborrecimiento al vicio” (RESTREPO, 2010, pág. 300).

Así, la incubación de la identidad del profesor parte de indicarle o definirle la auténtica dimensión de su campo de acción o lo que está en juego cuando emprende la realización de su oficio. Indicarle que está de por medio la supervivencia de la familia y la estabilidad de la joven sociedad liberal y la permanencia de la doctrina católica. Con semejante carga a cuesta no queda más por decir que se le encomienda de forma oficial y pública la erección de los pilares de una sociedad justa, progresista y ordenada, es decir, se le están definiendo los confines sociales e ideológicos de su labor. Al profesor le queda asignada la tarea de formar ciudadanos, no súbditos, eso sí, creyentes y piadosos, amigos de la virtud y enemigos del vicio. He aquí la corroboración de la imagen anterior:

Art. 11. “Procurará elevar el espíritu de los niños al amor de la sólida gloria y virtud religiosas y sociales, apartándolos de la avaricia, de la vanidad, y la ambición, llenando primero su corazón de estas virtudes para poder comunicarlas más eficientemente a sus discípulos”.

Art. 12. “El lujo es pernicioso a la sociedad. Procurarán, pues, los maestros acostumar a los jóvenes a la modestia en el vestido, con lo cual les quedará esta costumbre para el resto de su vida, le ahorrarán gastos inútiles a los padres, y la República ganará mucho en este importante ramo de educación pública” (RESTREPO, 2010, pág. 300).

Es evidente que los dirigentes grancolombianos piensan que el reto político de fundar el Estado nacional implica formar una legión que emprenda la cruzada laica de manufacturar algunos elementos de integración e identificación entre los distintos sectores sociales y étnicos, que conforman el conglomerado humano de las diferentes regiones que constituyen el territorio nacional. Estos elementos son de carácter religioso y civil en una mezcla bien particular entre el pasado colonial y el sustento liberal racionalista ilustrado.

La moral cristiana al lado de los principios del pacto social, la soberanía popular, la iniciativa individual y los derechos del hombre divulgados ecuménicamente a través de las revoluciones liberales de Norteamérica y Francia a finales del siglo XVIII, o siglo de las revoluciones, sin caer en los extremos del régimen del terror de los jacobinos implantado en el período de la primera república gala por cuenta del Comité de Seguridad Pública, “durante el cual veinte mil personas seguirían los pasos del rey y morirían guillotinado” (AYDON, 2009, pág. 304), causando un daño “irreparable en la vida intelectual de Francia y en la incipiente revolución industrial del país; el caso concreto de un hombre[...] ANTOINE-LAURENT DE LAVOISIER [...] uno de los hombres más célebres de la historia de la ciencia. Conocido universalmente como el padre de la química moderna” (AYDON, 2009, pág. 305), quien el 8 de mayo de 1794 fue juzgado y condenado a muerte en un oscuro procedimiento jurídico entablado por uno de los tres hombres más poderosos y famosos de esos años: Jean Paul Marat.

La fórmula ideológica con la que la ciudadanía colombiana debía empezar a funcionar, consideraba la colocación de un piso liberal custodiado celosamente por la moral cristiana que evitaría cualquier clase de desmán o infortunio al mantener en cauce el desarrollo de la libertad y la autonomía. En ese sentido puede entenderse la constante alusión oficial a la conservación del dogma católico por cuenta de uno de sus custodios sociales, los maestros. De pronto la aplicación de esta simbiosis haya podido ser uno de los factores que con el tiempo hayan coadyuvado al nacimiento, a principios del siglo XX, de un proceso de modernización capitalista marcado por dos distintos ritmos de avance y progreso, uno en el ámbito económico, bastante dinámico, y otro por el lado ideológico, bastante lento y excluyente (PECAUT, 2010).

Nadie más indicado que el maestro y nada más indicado que la escuela en todos sus niveles, pero sobre todo la base, para llevar a cabo el modelo de un Estado nacional liberal, tímidamente democrático y excluyente, pero al mismo tiempo interesado en presentarse como la tabla de salvación o la llave de entrada a una nueva “era”. El profesor, palabras más, palabras menos, se convierte en agente del Estado-nación.

9. BENTHAM Y LA ÉTICA CIUDADANA

Otro de los grandes temas educativos tratados a lo largo del período de la Gran Colombia, giró en torno de la adopción de los textos de JEREMÍAS BENTHAM en la enseñanza universitaria, a partir de la creación y

adopción del sistema educativo nacional a principios y mediados de la década de los veinte del siglo XIX.

Con la inclusión de JEREMÍAS BENTHAM en el plan de estudio de la facultad de derecho de la universidad pública, el Estado colombiano adopta una posición ideológica liberal correspondiente con el avance del capitalismo y la clase social burguesa, ganándose, sea dicho de paso, la férrea oposición de algunos sectores sociales de la clase dominante y de la Iglesia.

La doctrina utilitarista de BENTHAM es acogida por el sector más liberal de la nueva clase dirigente y dominante del país. Sus adeptos, a la cabeza de los cuales estuvo Francisco de Paula Santander, consideraron que sus preceptos filosóficos compaginaban con el macroproyecto de la construcción del Estado-nación y una ética ciudadana laica.

Los contradictores del proyecto político y educativo de Santander opinaban que la adopción del utilitarismo traería nefastas consecuencias a la sociedad colombiana. El utilitarismo era considerado una doctrina antirreligiosa y atea que cuestionaba y colocaba en alto riesgo la estabilidad ética, moral y política de la comunidad, poniendo, de esta manera, en peligro la endeble e inmadura obra de la construcción del Estado-nación.

Los adversarios del plan educativo de Santander creían pertinente la conservación de la religión católica como patrón ético y moral de todos los habitantes de la nación. La Iglesia, por tanto, debía seguir cumpliendo una función social de primer orden, pues eran sus miembros quienes mejor estaban preparados para suministrarle a la clase dirigente un fuerte punto de apoyo en la consecución de un orden permanente.

En cambio, los partidarios de la adopción de BENTHAM estaban a favor de un nuevo comienzo ético y político en el que todos los hilos de la conducción de la comunidad corrieran por cuenta del Estado y sus instituciones. En este sentido, las aspiraciones políticas de dicho sector político colombiano coincidían con parte del proyecto político capitalista esgrimido por los sectores más radicales de la revolución burguesa francesa de 1789, cuando propusieron la creación de una religión civil que sustituyera la identidad cultural cristiana.

Por supuesto, la comparación debe hacerse con sumo cuidado, porque no creo que en la mente de los reformadores de los años veinte haya estado presente la idea de erradicar del imaginario popular y de la élite sus creencias cristianas. La idea estaba lejos de convertirse en *tabula rasa* del pasado cultural colonial y la apertura de una nueva época cultural. Lo que sí hubo fue la pretensión de formar una clase dirigente ilustrada

convencida del enorme papel que le competía al Estado en la generación de identidad y desarrollo económico. Misión de tipo laico.

A) *El utilitarismo*

La cuna del utilitarismo, Inglaterra, es, en general, una de las cunas del liberalismo mundial. Pero no cualquier liberalismo. GEORGE SABINE en el libro *Historia de las doctrinas políticas* sostuvo que se trataba de un liberalismo ciento por ciento pragmático que abandonó el terreno abstracto, especulativo y nada útil. El liberalismo inglés pudo transitar de la teoría a la práctica mediante la introducción de reformas políticas, administrativas y de justicia, que le facilitaban el proceso de consolidación del capitalismo en todas las esferas de la vida nacional. Aquí sus palabras:

“También fue cierto [...] que la reforma política liberal pasó cada vez más del campo de la ideología al de la reconstrucción institucional. La modernización de la administración, el mejoramiento de los procedimientos legales, la reorganización de los tribunales, la creación de códigos sanitarios y la inspección de fábricas” (SABINE, 1984, pág. 490).

El liberalismo en Inglaterra, habrá que contar con el utilitarismo en la clasificación, había sido acogido —en opinión de SABINE— por todas las clases sociales, convirtiéndose en una filosofía y política nacional que encauzó la transición hacia el capitalismo por una vía ordenada, en procura de la constitución de una sociedad amparada en los principios liberales de la doctrina de los derechos del hombre y la separación de poderes. Aquí la explicación de SABINE:

“Logró el liberalismo a la vez el estatus de una filosofía nacional y una política nacional[...] aportó los principios de una transición ordenada y pacífica, primero para lograr la libertad de la industria y los derechos ciudadanos para la clase media y [...] para lograr esos derechos para la clase trabajadora y su protección contra los graves azares de la industria” (SABINE, 1984, pág. 491).

¿El liberalismo inglés por vía del utilitarismo, pudo llegar a ser la doctrina mediante la cual el Estado podía llegar a tener una ideología nacional en la que todos los sectores sociales tuvieran cabida en una nación menos asimétrica empalmada desde el principio de la isonomía y el robustecimiento de la función del Estado? ¿Será que la visión de un liberalismo nacional en el que tuvieran espacio todas las clases bajo el amparo y el liderazgo de una clase ilustrada criolla, parcialmente desvinculada del tradicional sector terrateniente y mercantil dominante desde el período colonial, empezó a circular en el ambiente político de la época? Es difícil

establecerlo, lo cierto es que el liberalismo fue visto como la doctrina del futuro; la doctrina que permitiría un modo de vida política y económica promisorio que consolidaría un presunto bienestar general y un funcionamiento más armónico en el que todos disfrutarían de lo mismo: vida, libertad y propiedad.

El inconveniente emerge en el momento en el que los autores de la revolución de independencia y artífices del Estado-nación examinan de manera más detenida el liberalismo, y algunos encuentran que en ciertos aspectos es mejor pasar la hoja, mientras otros estiman que esos temas merecen mayor atención. El utilitarismo, en concreto, siguiere como máxima teleológica la búsqueda de la felicidad y el alejamiento del dolor. La felicidad está atada al encuentro del placer, un placer que distaba del sentido sensualista y más bien un placer vinculado con el bienestar material del mayor número de personas, lo que a su vez, estaba estrechamente relacionado con la propiedad, entre ellas la de la tierra.

Para BENTHAM —en opinión de JULIO CÉSAR DE LEÓN BARBERO— el principio de utilidad “significaba el grado en el que las leyes y las instituciones jurídicas y políticas promovían la mayor felicidad posible para el mayor número posible de ciudadanos” (LEÓN BARBERO, 2004, pág. 5). Esta máxima tiene profundas implicaciones prácticas, toda vez que su aplicación sobre el Estado y su razón de ser pueden entenderse desde dos perspectivas. Una: que el Estado debe intervenir en el devenir del orden natural para tratar de ajustarlo a los requerimientos de justicia y progreso. Dos: que el Estado no debe intervenir en la dinámica de la sociedad y permitir el libre juego de las fuerzas individuales y de mercado para alcanzar el mayor grado de felicidad posible. Es decir, afloran dos enfoques diametralmente opuestos: el Estado máximo y el Estado mínimo, todo desde la perspectiva de la magnitud de las funciones del mismo (BOBBIO, 1997, pág. 17).

Volviendo sobre el sector que miró con lupa las probables implicaciones de la aplicación del utilitarismo, su preocupación se posaba sobre la posibilidad del aclimatamiento cultural de una doctrina atea que eliminara el principio espiritual por el principio material extremo, que conduciría a la pérdida de la moral y a la anarquización de la sociedad. Por eso, la Iglesia y dirigentes de la talla de Simón Bolívar, Vicente Azuero y José Manuel Restrepo creyeron que había que desterrarlo del plan de estudios.

B) *Los detractores de Bentham*

Algo resulta inobjetable, el utilitarismo es antirreligioso. Para E. HALEVY, BENTHAM sugirió que “el vínculo de los humanos con Dios era

como el del oprimido con su opresor” (citado en GALLO, 2002, pág. 91). Para J. DINWIDDY, BENTHAM es “antirreligioso, en parte porque era básicamente un empirista que no creía en la existencia de Dios” (citado en GALLO, 2002, pág. 91). Además, la búsqueda de la felicidad fue entendida por ellos como un pasaporte al mundo de los deseos y las pasiones, un universo saturado de pecado, antesala del desplome de las costumbres, las tradiciones y las instituciones. Mundo que casi se torna realidad con la conspiración septembrina en contra de la vida del libertador Simón Bolívar, acontecimiento que acentuaría la decisión de prescindir de la filosofía del mal.

El primer antecedente jurídico y político de la voluntad de los enemigos de la filosofía utilitarista de acabar con la enseñanza de BENTHAM, fue el decreto del 12 de marzo de 1828, en el que reza: artículo 1º. “En ninguna de las universidades de Colombia se enseñarán los tratados de legislación de BENTHAM, quedando por consiguiente reformado el artículo 168 del plan general de estudios” (Codificación Nacional, 1925, t. 3, pág. 354). Siete meses después se expide la circular del 20 de octubre en la que Simón Bolívar condensa su animadversión por el utilitarismo y la enseñanza de BENTHAM, al estimar que es la causa primordial de la alienación de los jóvenes universitarios y la ocurrencia del atentado. Estas las consideraciones a propósito de la conspiración: “[...] han persuadido al Libertador Presidente, que sin duda el plan general de estudios tiene defectos esenciales, que exigen pronto remedio para curar de raíz los males que presagian a la patria los vicios e inmoralidad de los jóvenes” (Codificación Nacional, 1925, t. 3, pág. 426).

De acuerdo con los opositores de BENTHAM, su filosofía encarnaba el mal y significaría el giro de la nación hacia la oscuridad y la anarquía. El norte había sido modificado, la religión había sido desconocida y era hora de ajustar el rumbo. BENTHAM, en manos de jóvenes, inquietos y maleables por naturaleza, apenas formándose el juicio, había sido el caldo de cultivo que estaba rompiendo la tradición. Aquí otro aparte de la circular:

“Su excelencia, meditando filosóficamente el plan de estudios, ha creído hallar el origen del mal en las ciencias políticas que se han enseñado a los estudiantes, al principiar su carrera de facultad mayor, cuando todavía no tienen el juicio bastante para hacer a los principios las modificaciones que exigen las circunstancias peculiares a cada nación[...] el mal también ha crecido sobre manera por los autores que se escogían para el estudio de los principios de legislación, como BENTHAM” (Codificación Nacional, 1925, t. 3, pág. 427).

La tercera pieza de la cruzada política por la recuperación de la tradición ideológica toma forma en el decreto del 5 de diciembre de 1929, que firma Simón Bolívar. En él se ratifica la intervención y la injerencia del Estado en materia educativa. En esta ocasión con la expresa función de ejercer indirectamente la inspección y vigilancia de los contenidos y enseñanza en las escuelas de primeras letras. La función se le delega a la Iglesia católica al amparo de una nueva figura civil: la Junta Curadora. Veamos el artículo 1º del decreto: “Los curas de las parroquias serán miembros natos de las juntas curadoras de las escuelas de primaria o de enseñanza mutua, y como tales inspectores de dichas escuelas” (Codificación Nacional, 1925, t. 4, pág. 104).

¿Qué debe enseñársele a los niños de las escuelas de primeras letras? Obvio: leer, escribir, contar, sin olvidar los cánones religiosos y la moral cristiana. Volvía a insistirse en la misión evangélica de la escuela, que es casi lo mismo a decir que se considera el nuevo ciudadano del Estadonación como un creyente en el designio divino de las normas de comportamiento individual, social e institucional, guiado por la eterna bipolaridad o tensión entre las fuerzas del bien y del mal simbolizadas en fuerzas sobrenaturales por encima de la comprensión humana.

Por eso, los curas de las parroquias adquirieron el trabajo pastoral y administrativo de “celar que los maestros enseñen a los niños la religión y la moral cristiana en toda su fuerza, y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra, ni que de modo alguno reciban en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones” (Codificación Nacional, 1925, t. 4, pág. 104). Del clero dependía que la República no abandonara la tradición, tarea que fue vista como una labor patria por excelencia. De paso, en el tercer artículo quedan perfectamente señaladas las prácticas religiosas que los profesores tenían que realizar para cimentar la religión y el bien: “[...] los maestros de escuela conducirán a los niños a la iglesia parroquial, los domingos y días de fiesta, a los sermones o pláticas doctrinales” (Codificación Nacional, 1925, t. 4, pág. 104).

La cuarta pieza de la reacción católica antiutilitaria fue el decreto del 26 de octubre de 1830. El contenido refuerza la injerencia del Estado en el campo de la educación superior, determinando los textos de enseñanza permitidos y prohibidos conducentes a la formación de jóvenes probos, respetuosos y defensores de la religión católica. Y dice así el artículo:

“Que en las presentes circunstancias es muy oportuno renovar una expresa designación de los autores por los cuales deba enseñarse en los

colegios y universidades de esta capital, principalmente en las clases de derecho, para que la instrucción de la juventud sea recta y sana, ventajosa a la religión, a la moral pública y al Estado, de manera que no inspire ningunos recelos” (Codificación Nacional, 1925, t. 4, pág. 217).

El tira y afloje entre las tendencias proclive y detractora de la enseñanza y difusión del utilitarismo en la juventud republicana tendrá dos episodios adicionales. Por resolución de octubre de 1835, será nuevamente habilitada la enseñanza de BENTHAM, para ser proscrita y prohibida, una vez más, por el decreto del 8 de abril de 1836.

Como se observa, una cuestión de índole cultural, específicamente educativa, trae efectos colaterales trascendentales. Propició una nueva división en el seno de la clase criolla ilustrada que se sumaba a la que separó a los revolucionarios después de la declaración formal de independencia. En esta oportunidad el cisma político tomó el rumbo de la configuración de líneas ideológicas acerca del fundamento ético acorde con el Estado-nación liberal que empezaba a edificarse.

Podemos apreciar una línea liberal laica utilitarista amiga de la separación de las esferas civil y eclesiástica en el ordenamiento institucional, que vendría a convertirse en la puesta en marcha de una tendencia que quería golpear la tradición cultural cristiana colonial, heredada de la contrarreforma y la inquisición; e implantar un orden identificado con figuras e instituciones terrenales que forjaran la identidad con el nuevo Estado, un Estado que deja atrás la imagen del Estado imperial pontificio, y produce adhesiones a las realizaciones del liberalismo europeo y norteamericano como manifestación de un credo político e ideológico universal, que seduce a las clases sociales más progresistas contradictoras de los regímenes autocráticos y monárquicos, teñidos de diferencias estamentales y gremiales que entorpecen la conquista de la igualdad jurídica, la libertad, los derechos humanos, la movilidad social y la libertad económica.

Por otro lado, podemos detectar la línea liberal no utilitarista partidaria de la defensa de la religión católica y la moral cristiana como acompañantes inseparables no solo de la clase dirigente que dirigiría el rumbo del nuevo Estado, sino también de toda la población subordinada y sometida a su autoridad. Por tanto, la independencia y la conformación del nuevo orden político no tendrían por qué renegar del pasado, pues algo que había que rescatar y conservar era el legado cristiano que había permitido el encuentro con Dios y la verdad, un encuentro con el Occidente y su legado. La colonización trajo consigo la evangelización y el conocimiento de los anclajes sociales que permitieron la construcción de una

sociedad civilizada; entonces, para qué abandonar los referentes doctrinarios y culturales que condujeron a la obtención del orden o a la domesticación de la libertad.

La oposición entre estas dos líneas ideológicas la explica JAVIER OCAMPO LÓPEZ, cuando se refiere a la línea liberal antiutilitaria desde el punto de vista del grupo defensor de la tradición, que vio en el utilitarismo “la filosofía del libertinaje y el sensualismo” (OCAMPO, 2001, pág. 35). Seguramente, los partidarios de la tradición, utilizando el concepto de OCAMPO LÓPEZ, consideraron peligroso anteponer el binomio felicidad y placer por el de sacrificio y salvación. Mejor defender la fórmula ética terreno celestial de la religión, a la fórmula ética absolutamente terrenal de los liberales laicos.

Uno de los más connotados patrocinadores de la causa antiutilitarista fue el sacerdote JOSÉ MANUEL GROOT, quien para los años del forcejeo político y jurídico en torno de BENTHAM era un joven de 28 o 30 años y plasmó su punto de vista en este tono:

“El decreto [del 8 de noviembre de 1825] causó enorme perjuicio porque ahuyentó de las aulas a muchos jóvenes e impidió el ingreso de otros, porque había algunos padres de familia que preferían la moralidad y buenas ideas de sus hijos al brillo de una carrera que no podía menos que hacerse a costa de tan altos intereses” (citado en BÁEZ OSORIO, 2009, pág. 101).

JOSÉ MANUEL GROOT puso en boca de los padres de los estudiantes universitarios su propio pensamiento. A la hora de sopesar qué sería mejor para la nación, si la formación ética cristiana o los conocimientos prácticos laicos, la respuesta inclinó la balanza por la primera alternativa del dilema. Sinceramente, GROOT, como uno de los miembros de la línea tradicional, pensaba que era mejor tener un mundo en orden, con creyentes piadosos, que un mundo bajo la tutela de ciudadanos activos empeñados en el progreso económico.

Aunque nada mejor para confirmar la enorme animadversión que generó el benthamismo en Colombia que traer a colación el punto de vista de otro miembro de la misma línea, un hombre que vivió durante la segunda mitad del siglo XIX y escribió el libro *La Iglesia y el Estado en Colombia*, JUAN PABLO RESTREPO. Él opinaba que la enseñanza de BENTHAM y de DESTUTT DE TRACY había fomentado la violencia al invitar al tiranicidio, siendo su fruto la conspiración septembrina.

JUAN PABLO RESTREPO, al igual que JOSÉ MANUEL GROOT, prefería una nación postrada en el analfabetismo pero obediente y proba, a una nación

tocada por el conocimiento, la perversión y el ateísmo. Aquí sus palabras: “[...] porque evidentemente vale más para la dicha pública una generación ignorante y virtuosa, que otra destruida y perversa” (RESTREPO, 1987, pág. 639). Así, es evidente el proyecto de conservar el sobrepeso ideológico del cristianismo y la gigantesca injerencia de la Iglesia frente al pulso político puesto a su consideración por el sector liberal laico. Igualmente, es dable creer que el predominio de la línea tradicional pudo influir en el lento y penoso tránsito hacia la modernización capitalista, sin que a la postre, dicho proceso haya podido implantar una completa ética laica o civil. Aún pesa más en la mentalidad de la mayoría de los colombianos de todos los estratos sociales las adscripciones éticas religiosas que civiles, es decir, pesa más el juicio final que la aplicación de las distintas penas contenidas en los numerosos códigos de justicia.

Pero dejemos que sea nuevamente JUAN PABLO RESTREPO que evidencie los presuntos estragos del plan educativo de Santander:

“En la carrera política debían resultar hombres irreligiosos o impíos, partidarios decididos del sensualismo materialista; y en la eclesiástica, hombres imbuidos en ideas y doctrinas condenadas por la Iglesia, y partidarios del regalismo, que quiere someter en todo la Iglesia al poder civil” (RESTREPO, 1987, pág. 641).

En todo caso, debemos mencionar que por la década de los veinte del siglo decimonónico, la adopción de BENTHAM fue una constante continental. Parte de la nueva clase dominante latinoamericana le apostaría a la enseñanza del utilitarismo como principio doctrinario liberal y burgués para edificar la nación. En algo tuvo que ver el hecho de ser una corriente proveniente de uno de los dos polos que mayor atracción desencadenó entre los gobernantes criollos de los distintos países: Inglaterra, epicentro de la Revolución Industrial y del tránsito más “armónico” hacia un régimen liberal parlamentario desde la célebre Carta Magna de Juan sin Tierra [Juan I de Inglaterra] hasta la revolución gloriosa de Jacobo II.

10. CONCLUSIÓN

Con la vida independiente, el Estado liberal empieza a tomar forma y uno de los retos de la clase dirigente es demostrar que la guerra valió la pena. De los objetivos, uno fue intentar construir un nuevo sistema educativo capaz de facilitar un encuentro, lo más rápido y eficaz posible, con una ética ciudadana al estilo de la proclamada por las distintas revoluciones burguesas acaecidas en Europa y América del Norte, con un sentimien-

to de identidad nacional, con una inobjetable acción de inclusión y promoción social, que de paso, tornase más verídica la aproximación al sentimiento de identidad nacional y con una enseñanza que fuera encaminada a participar en la generación de desarrollo económico y progreso social; todo bajo el amparo de la promoción de la inmediata ampliación de la cobertura y una apuesta por el mejoramiento de la calidad educativa.

Este ambicioso plan estatal se puso en funcionamiento a partir del período de La Gran Colombia (1819-1830). Contó con dos precedentes jurídicos, la ley del 6 de agosto de 1821 y la ley del 18 de marzo de 1826, mediante las cuales el gobierno, apoyado por el legislativo, emprendió la ardua tarea de dotar el país de un sistema educativo universal, laico, útil y de calidad, a pesar de las enormes y casi insuperables dificultades financieras provenientes de la debilidad del fisco nacional. Sin embargo, fue muy poco tiempo para esperar resultados espectaculares.

En cuanto al tono político e ideológico de la educación, presente cuando le otorgaron la función de modelar las personas con la horma de la libertad en el marco de una institucionalidad, que acogía la teoría del poder limitado asociado a la doctrina de los derechos naturales del hombre y otros temas más, difícilmente puede detectarse la asimilación del objetivo, toda vez que entre los padres pertenecientes a los sectores más humildes de la sociedad colombiana de la generación “revolucionaria”, existía la mentalidad de la inutilidad de la enseñanza teórica formal, una educación que de poco o nada servía al mantenimiento de la hacienda doméstica y que, por el contrario, venía atada con el alto costo de oportunidad de alejar a los niños del trabajo, por lo que fueron renuentes a matricularlos en las escuelas de primeras letras.

Pero algo es cierto. Si el efecto político e ideológico se “mide” por la forma en la que los sectores populares de las posteriores generaciones incursionaron en los asuntos de interés general o en el ambiente político, notamos que la denominada ética ciudadana permaneció bastante escondida o que no salió a flote. La presencia de una estructura socioeconómica anclada en relaciones sociales precapitalistas alrededor de la tierra (KALMANOVITZ, 1997), con escaso margen de libertad real y con una elevada dosis de subordinación incondicional, tanto que en las haciendas de la Sabana de Bogotá los arrendatarios se dirigían a los terratenientes con la palabra “amito”, y con la Iglesia presta a facilitarle servicios de amedrentamiento espiritual, el producto no podía ser otro, cero participación sopesada, consciente y voluntaria. En su lugar: un conjunto social heterónimo, sometido y explotado, empadronado en el caudillismo. De ahí que hitos históricos formales de corte institucional y constitucional, como

el sufragio universal masculino de la Carta de 1853, que podrían colocar a Colombia en la cúspide del desarrollo democrático occidental poscolonial, son solo síntomas de nuestras asimetrías.

En lo concerniente con la proyección útil y práctica de los contenidos de la educación en todos los niveles, desde las primeras letras hasta la universidad, el balance resulta igualmente desalentador. Fue imposible romper la poderosa inercia de la educación colonial premoderna postzada en la teología y el derecho; además, el propio subdesarrollo económico y esas relaciones de producción precapitalistas estimularon la tendencia y será con la modernización capitalista del siglo xx que la tendencia descrita sea debilitada.

Las dos leyes marco de la época reglamentaron los contenidos de las cátedras de teología, filosofía, jurisprudencia y medicina, con miras a la obtención de los títulos de bachiller y doctor; ambos, títulos universitarios, sin hacerse alusión a, digamos, profesiones liberales que podían aportar alguna clase de conocimiento tecnológico o aplicado al sector empresarial, agrícola y minero. Obviamente, esto no desdice acerca de las loables intenciones del gobierno en torno de la fundación de escuelas especiales dedicadas a la enseñanza práctica en algunos pueblos de acuerdo con su vocación económica tradicional, lo que hoy serían institutos de formación técnica y tecnológica.

Definitivamente, las metas de calidad y cobertura también fueron asignaturas pendientes. La falta de fondos, la deuda externa e interna contraída, el peso de los gastos militares (aún después de la campaña del sur), la animadversión de los padres a llevar sus hijos a la escuela, la falta e inexistencia de materiales de estudio (libros y cuadernos), la carencia de bibliotecas públicas y bibliotecas bien dotadas, las pocas escuelas construidas, las enormes distancias que tenían que recorrer los estudiantes hasta la escuela, la inexistencia de centros de formación docente, el menosprecio por la actividad educativa, las relaciones precapitalistas, la economía subdesarrollada y atrasada, y el apego a una educación premoderna de corte catequista y moralista fueron factores que incidieron en el balance negativo de la educación de la Gran Colombia.

11. REFERENCIAS

ANCÍZAR, M. (1853): *Peregrinación del Alpha: por las provincias del norte de la Nueva Granada en 1850-1851*, Bogotá, Colección Rafael Serrano. Recuperado el 22 de julio de 2010, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/perealphabetica/indice.htm>.

- ANDERSON, P. (1995): *Los fines de la historia*, Bogotá, Tercer Mundo.
- AYDON, A. (2009): *Historia del hombre*, Bogotá, Planeta.
- BÁEZ, M. (2009): “La doctrina utilitarista inglesa en la universidad colombiana del siglo XIX”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 96-110. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, del sitio web: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/162/163>.
- BOBBIO, N. (1997): *Liberalismo y democracia*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- BOUSSINGAULT, J. B. (1825): *Memorias*, Bogotá. Recuperado el 24 de julio de 2010, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/viajeros/indice.htm>.
- BUSHNELL, D. (1985): *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora.
- CALDAS, F. J. DE (1808): “Semanao del Nuevo Reino de Granada”, núm. 11, Bogotá. Recuperado el 19 de mayo de 2010, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/semanario/indice.htm>.
- Codificación Nacional, Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. 1, 1821 a 1824 (1924), Bogotá, Imprenta Nacional.
- Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. 2, 1825 a 1826 (1925), Bogotá, Imprenta Nacional.
- COTE, D. (2003): “Retrato de un hombre hecho a sí mismo: la vida del santandereano Juan Crisóstomo Parra”, en DÁVILA, C. (ed.), *Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX* (págs. 355-374), Bogotá, Norma - Universidad de los Andes.
- DE LEÓN BARBERO, J. C. (2004): *Utilitarismo y liberalismo: amistad, unión y ulterior divorcio*. Recuperado el 14 de diciembre de 2010, del sitio web: <http://www.eleutheria.ufm.edu>.
- GALLO, K. (2002): “Jeremy Bentham y la feliz experiencia: presencia del utilitarismo en Buenos Aires, 1821-1824”. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, del sitio web: <http://www.saavedrafajardo.um.es/WER/archivos/Prismas/06/Prismas06-05.pdf>.
- HERNÁNDEZ DE ALBA, G. (1983): *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 5, Bogotá, Kelly.
- HOLTON, I. (1981): *La Nueva Granada: veinte meses en los Andes*, Bogotá. Recuperado el 25 de julio de 2010, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/viajeros/indice.htm>.

- JUNGUITO, R. (2010): “Las finanzas públicas en el siglo XIX”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. T., *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 46-62), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- KALMANOVITZ, S. (2008): *Consecuencias económicas del proceso de independencia en Colombia*, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- (1997): *Economía y nación*, Bogotá, Tercer Mundo.
- LYNCH, J. (1987): *Hispanoamérica, 1750-1850: ensayos sobre la sociedad y el Estado*, Bogotá, Universidad Nacional.
- NIETO ARTETA, L. E. (1983): *Economía y cultura*, Bogotá, El Áncora.
- OCAMPO, J. (2001): “Los orígenes oficiales de las universidades republicanas en la Gran Colombia, 1826-1830”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 3 y 4, 27-44. Recuperado el 14 de diciembre de 2010, del sitio web: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r34_27.pdf.
- (1998): *Colombia y la economía mundial, 1830-1910*, Bogotá, Tercer Mundo.
- PARRA, A. (1912): *Memorias de Aquileo Parra*, Bogotá, Recuperado el 3 de mayo de 2010, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrep cultural.org/blaavirtual/historia/parra/parra5.htm>.
- PECAUT, D. (2010): “Simbólica nacional, liberalismo y violencias”, en CALDERÓN, M. y RESTREPO, I., *Colombia, 1910-2010* (págs. 41-116), Bogotá, Planeta.
- POMBO, M. y GUERRA, J. J. (1986): *Constituciones de Colombia*, t. 1, Bogotá, Banco Popular.
- RAMÍREZ, M. T. (2010): “El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos?”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. T., *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 419-469), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- RESTREPO, J. F. (2010): “Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia”, Bogotá, Recuperado el 15 de enero de 2011, del sitio web de la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*: <http://www.rhela.rud ecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewfile/251/248>.
- RESTREPO, J. P. (1987): *La Iglesia y el Estado en Colombia*, t. 1, Bogotá, Banco Popular.
- ROUSSEAU, J. J. (1992): *El contrato social*, México, D. F., Porrúa.
- SABINE, G. (1984): *Historia de la teoría política*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- URRUTIA, M. (1979): *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*, Bogotá, La Carreta Editores.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN DURANTE LOS REGÍMENES CONSERVADORES: 1830-1849

1. PANORAMA POLÍTICO

Cuando se estudian las décadas del treinta y del cuarenta del siglo XIX, tres acontecimientos llaman poderosamente la atención: la disolución de la Gran Colombia, la fundación de los partidos políticos liberal y conservador y las reformas anticoloniales emprendidas durante la primera presidencia del terrateniente caucano general Tomás Cipriano de Mosquera.

La disolución de La Gran Colombia en 1830 y la construcción de la entidad política nacional de la República de la Nueva Granada con la Constitución de 1832, representó, en cierta medida, la continuidad de una polémica política que había empezado desde el mismo momento de la declaración formal de independencia del imperio español.

En opinión de JOSÉ MARÍA SAMPER:

“Surgía naturalmente un doble problema que era preciso resolver: primero, la cantidad o extensión que podían tener las libertades públicas y los derechos individuales en el nuevo orden de cosas; segundo, la forma administrativa que debía tener la República, o sea el grado de descentralización que podía darse [...] a la acción de las leyes y de la política” (SAMPER, 1985, págs. 10 y 11).

Durante los años treinta y cuarenta dominó la forma centralista de la administración pública, la que para SAMPER (1985) era la forma administrativa que recordaba la permanencia de las instituciones coloniales, mientras el federalismo era el incuestionable sinónimo de la innovación liberal al romper con la tradición institucional colonial.

La Constitución de 1832 escrita y aprobada por una “convención” constituyente acudió a la suprema autoridad divina para legitimar la nueva Carta Política, en la que se consagró que serían ciudadanos granadinos todos los individuos que reunieran las cualidades siguientes: “Ser casado o mayor de veintiún años; saber leer y escribir —pero esta condi-

ción no tendrá lugar hasta el año de 1850—; tener una subsistencia asegurada sin sujeción a otro en calidad de sirviente doméstico o jornalero” (POMBO y GUERRA, 1986, pág. 260).

Frente al asunto del régimen político y administrativo o régimen interior de la República, como consta en el título VIII de la Constitución, el territorio se dividió en “provincias, las provincias en cantones y los cantones en distritos parroquiales” (POMBO y GUERRA, 1986, pág. 292). La autoridad superior en cada provincia estaría a cargo del gobernador, dependiente del poder ejecutivo y nombrado por este de acuerdo con una lista de seis candidatos nominados por la Cámara provincial.

La Constitución de 1832 experimentó una reforma parcial diez años después, en 1842, durante la presidencia del general Pedro Alcántara Herrán, siendo secretario del Interior y Relaciones Exteriores el empresario Mariano Ospina y de Hacienda Rufino Cuervo (ambos personajes van a cumplir un papel fundamental en las reformas educativas de los gobiernos conservadores de la década de los cuarenta). Sin embargo, la columna vertebral institucional se conservó, se refrendaría el origen divino de la autoridad temporal, el régimen político-administrativo siguió la senda del centralismo y para acceder a la ciudadanía se mantuvieron las exclusiones de tipo económico y cultural.

Aunque en el artículo 9º del título II el patrón de exclusión económico fue muchísimo más exigente al precisarse que la persona debía poseer bienes raíces avaluados en trescientos pesos o “renta anual de ciento cincuenta pesos, y pagar las contribuciones directas establecidas por la ley, correspondientes a dichos bienes o renta” (POMBO y GUERRA, 1986, pág. 328).

En medio de este diseño constitucional republicano centralista, excluyente y teocrático que regiría el país durante más de dos décadas, maduró una realidad institucional que orientaría el rumbo y las vicisitudes de la historia política de la república burguesa que estaba en ciernes: la conformación de los partidos políticos liberal (1848) y conservador (1849). Realidad que se proyectó en el tiempo, dando lugar a uno de los elementos más típicos o representativos de la historia nacional, la hegemonía bipartidista, que ya tiene más de siglo y medio de funcionamiento.

Para el destacado liberal JOSÉ MARÍA SAMPER (1985), la conformación de los dos partidos era el cuarto capítulo de una novela que se había empezado a escribir a partir de la independencia, durante la cual hubo dos partidos claramente definidos y diferenciables; por un lado, los conservadores o amigos del régimen colonial y por el otro, los liberales o par-

tidarios de la independencia. Para los años cuarenta los nombres de los partidos no habían cambiado, pero sí su respectiva definición, puesto que estaban separados por el grado de interiorización y aplicación del credo liberal.

JOSÉ MARÍA SAMPER estableció que había un grupo de políticos nacionales, entre los que se destacaban José Ignacio de Márquez, Rufino Cuervo, Mariano Ospina, Pastor Ospina, Lino de Pombo, Zenón Pombo, Manuel María Mallarino, Joaquín Mosquera y Joaquín Barriga que se había mostrado tímido frente a la plena aplicación de los principios liberales, por lo que los denominaría “liberales conservadores”. En cambio, al lado opuesto se estaba alzando un grupo de políticos liderados por Vicente Azuero y del que formarían parte Manuel Murillo Toro, Ezequiel Rojas y Florentino González que estaban bastante resueltos a aplicar con osadía y desparpajo los principios liberales, a los que les dio el nombre de “liberales doctrinarios”.

En palabras de SAMPER, estas fueron sus apreciaciones respecto a lo que estaba sucediendo en la arena política:

“Si Santander personificaba el liberalismo de acción amoldado a las exigencias del interés político y de partido y a las necesidades del gobierno, o para hablar más claro, el liberalismo conservador, Vicente Azuero [...] aparecía ya como el creador de un liberalismo esencialmente doctrinario, de una escuela política más adelantada en ideas y fe en la libertad, que la falange de patriotas dirigidos por la influencia del ilustre Santander” (SAMPER, 1985, pág. 21).

Aunque hay otro pasaje en su texto de los partidos políticos en Colombia que no deja el menor atisbo de duda acerca de su esquema de clasificación política en torno de los principios liberales, cuando toma de ejemplo de la diferencia entre los dos jóvenes partidos las presuntas ideas retardatarias de Mariano Ospina Rodríguez, figura clave del conservatismo o liberalismo conservador. Veamos:

“Una vez que el doctor Ospina se penetró de la errónea idea de que el movimiento de nuestras sociedades estaba en el desenvolvimiento de la libertad democrática, y que era preciso combatirla a todo trance, tenía que emprender una lucha sin tregua contra la corriente de los hechos y la lógica del tiempo y de la vida misma de la República” (SAMPER, 1985, pág. 34).

Así que para SAMPER, los “verdaderos” liberales o liberales doctrinarios se pusieron a favor de todas las acciones conducentes a la pronta y efectiva destrucción del andamiaje institucional colonial, de manera

particular el sistema centralista que ahogaba la fuerza política de las regiones y las localidades. No obstante, este apenas es el punto de vista de un protagonista de los hechos, dado que ahora se tiene la idea de que el federalismo o el centralismo nunca fueron los auténticos límites ideológicos entre los partidos políticos.

ÁLVARO TIRADO MEJÍA (1985) sostuvo que la ecuación utilizada para detectar la diferencia entre una y otra colectividad durante el siglo XIX corrió por cuenta de la posición ante la función que debería desempeñar la Iglesia en el nuevo ordenamiento institucional. Básicamente, el dilema que separó a los dos partidos tradicionales consistió en determinar si se gobernaba o no con la jerarquía eclesiástica católica. Clericalismo o anticlericalismo fue el motivo de la diferencia y la discordia. En otras palabras, Estado clerical o Estado laico.

Pero tampoco puede pasarse por alto otras interpretaciones que precedieron a la de TIRADO MEJÍA, la de pioneros del trabajo historiográfico como NIETO ARTETA (1983), quien desde una perspectiva metodológica y conceptual marxista llegó a la conclusión de vincular el Partido Liberal con la clase social burguesa y el Partido Conservador con la clase social terrateniente; proposición que sostuvo, más recientemente, el historiador norteamericano CHARLES BERGQUIST (1999) al comentar, que si bien existen miembros de las dos clases sociales en ambos partidos, se nota una tendencia a que sea más representativa la ecuación del Partido Liberal con la burguesía comercial.

La posición académica de NIETO ARTETA esgrimida en los años cuarenta del siglo XX, a la que SAFFORD (1985) cataloga de interpretación socioeconómica de la política colombiana, tuvo otro discípulo extranjero en el precursor de los estudios cuantitativos de la historia económica nacional, el norteamericano WILLIAM PAUL MCGREEVY (1975), quien le atribuye al Partido Liberal las causas del librecambio y el régimen federal, ambas de la mano con la burguesía, mientras que asocia a la mayoría de los terratenientes con el estancamiento, pues son enemigos del cambio al estar satisfechos únicamente con el mercado doméstico para sus productos y el mantenimiento de las opresivas relaciones de dominio social sobre los campesinos. Este su punto de vista:

“La élite terrateniente era la propietaria de haciendas en el interior y no buscaba la expansión del comercio internacional; en general, estaba satisfecha con las posibilidades de los mercados urbanos para los productos cultivados en sus tierras. Además, los terratenientes no buscaban cambiar sus relaciones con sus clientes o con el sistema rural de poder, el cacic-

quismo. No era esta, entonces, una élite innovadora; no solamente no buscaba el cambio sino que se oponían a él activamente” (McGreevy, 1975, pág. 78).

A juicio de McGreevy, el único sector de la clase terrateniente que se salía del molde descrito anteriormente eran los nuevos terratenientes o terratenientes de las tierras bajas, exponentes de una mentalidad innovadora relacionada con los vínculos al mercado exterior y al librecambio como el empresario Francisco Montoya.

Definitivamente, McGreevy consideró que los miembros del Partido Liberal eran fundamentalmente comerciantes partidarios del librecambio, innovadores, federalistas y de claro talante anticlerical. Por otro lado, de la orilla política figuraba el Partido Conservador, compuesto de terratenientes enemigos del cambio, centralistas y muy clericales.

En contravía de esta interpretación monoclasista de los partidos políticos, tenemos la interpretación pluriclasista de los partidos, la que considera que en los dos partidos figuraron tanto comerciantes como terratenientes. La composición social heterogénea de ambos partidos fue la regla. Parte de lo más distinguido de la burguesía comercial estuvo vinculada con el conservatismo durante todo el siglo XIX; aquí los nombres de varios destacados mercaderes bogotanos para ponerlo en contexto: Mariano Tanco, Raimundo Santamaría, Juan Clímaco Ordoñez, Vicente Martínez, Leopoldo Borda, Manuel Umaña, Luis María Cuervo, Lázaro María Pérez, Ramón Argáez y Wenceslao Pizano (Safford, 1985).

Además, sugiere Safford, la dicotomía entre Partido Liberal y Conservador a la luz de la clase social a la que se pertenezca resulta inviable, ya que en nuestra pequeña economía, casi autárquica, “había muy poca especificidad de función entre las clases dominantes. Un individuo de la clase dominante era muchas veces ambas cosas: terrateniente y comerciante” (Safford, 1985, pág. 110). Lo que se mantendrá hasta bien entrado el siglo XX, cuando la acumulación interna de capital va a permitirle a ciertos sectores de la clase dominante tomar parte de su capital e invertirlo en el naciente sector industrial de bienes de consumo, sin abandonar sus inversiones en tierras rurales y urbanas (Echavarría, 1999).

Acerca de las reformas emprendidas por el gobierno del general Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849), es interesante recordar que adelanta una serie de transformaciones, que para McGreevy (1975) inauguran el período radical. Resalta la que tiene que ver con el arancel, en lo que Salomón Kalmanovitz (2010) catalogaría como la primera apertura, o José Antonio Ocampo (1998) explicaría en términos de la integración a la economía mundial.

El arancel llegó, unos años después, a tornarse en un punto de extrema discordia partidista, tanto que generó un cisma en el Partido Liberal después de la elección de 1849, entre gólgotas o radicales, que “apoyaban la eliminación de las tarifas y la instauración de un completo sistema de libre comercio”, y draconianos, interesados en “una reducción más pausada de las tarifas” (McGreevy, 1975).

Florentino González, secretario de Hacienda de Mosquera, se encargó de promover la reducción del arancel y posicionar el librecambio. Él confesó el beneficio de aplicar el modelo de ventajas comparativas del comercio, estableciendo que la economía nacional debía sacar el mayor provecho posible de su conformación natural, dedicándose a producir y a exportar aquellos bienes tropicales que demandaba el mercado externo, sobre todo europeo, y que por su ubicación geográfica no estaba en condiciones de cultivar, mientras que a los granadinos les correspondía importar de dichas latitudes las mercancías manufacturadas provenientes de su moderna economía industrial.

El asalto al mercado externo corrió por cuenta del tabaco, aunque fue durante la década de los cincuenta que resulta incuestionable su acelerado desarrollo, por lo “que representó para los liberales decimonónicos una especie de edad de oro de nuestra economía exportadora” (Ocampo, 1998, pág. 203), tanto que contribuyó al advenimiento de la fase de expansión o crecimiento sostenido del comercio exterior comprendida entre 1850 y 1882 (Ocampo, 1998).

Claro está, que este asalto agrícola al mercado externo mediante el tabaco estuvo bastante lejos de constituir, en los años cuarenta, una seria amenaza al monopolio del oro o al predominio de la economía minera que, para el quinquenio 1840-1845, suministró el 73 por ciento del valor de las exportaciones, cuando el tabaco alcanzaba el modesto 3,6 por ciento y los cueros, segundo producto de exportación, el 4,5 por ciento (véase cuadro 7).

2. PANORAMA ECONÓMICO

La esperanza económica puesta en el mercado mundial bajo el supuesto de las ventajas provenientes de la división internacional del trabajo apenas estaba en ciernes, mientras las dos reformas educativas de los años cuarenta entraban en funcionamiento. El comercio internacional aún tenía el paquidérmico andar de las transacciones coloniales. Los trámi-

tes de los más connotados mercaderes nacionales de las ciudades más grandes del país, sobre todo Bogotá, con casi 30.000 almas en 1851, y Medellín, con una población cercana a las 14.000 personas (véase cuadro 8), seguían realizándose a través de intermediarios asentados en la isla de Jamaica.

Cuadro 7

Composición de las exportaciones según valor
(en miles de pesos oro)

Producto	1834/1835 - 1838/1839		1840/1841 - 1844/1845	
Oro	2.413	74%	2.413	73%
Plata	22	0,7%	42,5	1,3%
Café	24,8	0,8%	60,7	1,8%
Tabaco	86,6	2,7%	118,5	3,6%
Quina	0,8	(a)	0,2	(a)
Cueros	101,9	3,1%	149,8	4,5%
Algodón	155,3	4,8%	52,9	1,6%
Cacao	35,4	1,1%	42,0	1,3%
Sombreros	9,1	0,3%	25,2	0,8%
Palo Brasil	115,4	3,5%	133,7	4,0%
Palo Mora	35,9	1,1%	45,4	1,4%
Dividivi	3,1	0,1%	39,0	1,2%
Azúcar	38,1	1,2%	9,9	0,3%
Madera	13,3	0,4%	1,3	a
Animales vivos	80,8	2,5%	63,7	1,9%
Platino	3,7	0,1%	15,3	0,5%
Otros	122,1	3,7%	93,0	2,8%

(a). Menos de 0,05%.

Fuente: OCAMPO (1998, pág. 101).

Cuadro 8

Población en los grandes centros urbanos, 1851

Ciudad	Población
Bogotá	29.649
Medellín	13.755
Barranquilla	6.114
Cali	11.848
Palmira	1.055
Manizales	2.809
Ibagué	7.162
Bucaramanga	10.008
Cúcuta	5.741
Cartagena	9.896
Montería	2.039

Fuente: FLÓREZ y ROMERO (2010, pág. 410).

Jamaica venía siendo para los mercaderes neogranadinos el medio de contacto con el mercado europeo, particularmente con Inglaterra, sobre todo en una vía, las importaciones, lo que les acarreó costos adicionales por la intermediación y favoreció a los mercaderes ingleses que ofrecían directamente sus productos en nuestros mercados más representativos.

Además, cuando FRANK SAFFORD (2003) analiza el comercio de importación en Bogotá a la luz de la historia del empresario Francisco Vargas, deja ver que era bastante complejo adelantar tratos comerciales en Kingston, toda vez que los comerciantes granadinos tenían que cancelar sus pagos en oro o “moneda sonante”, sin la prebenda del crédito, a lo que se sumaba el reto de contratar el barco para el transporte de la mercancía.

En los años treinta se vislumbra un cambio en esta circunstancia cuando algunos comerciantes pudieron instaurar relaciones comerciales directas con Inglaterra y Francia; si bien, el 55 por ciento de las importaciones de Santa Marta y Cartagena, por valor, aún provenían de Jamaica, y solo 38 por ciento de estos dos países europeos (SAFFORD, 2003).

Las importaciones empezaron a entrar, sobre todo, por el puerto de Santa Marta, que “empezó a desplazar a Cartagena como puerto de entrada [...] porque Cartagena no lograba mantener abierto el Canal del Di-que, conexión indispensable entre la ciudad y el río Magdalena” (SAFFORD, 2003, pág. 379), asegurando una considerable ventaja durante los años cincuenta, que llegó a estar por el orden del 57,8 por ciento entre 1856 y 1857, según el valor de las importaciones (véase cuadro 9).

Cuadro 9

Proporciones del comercio de importación de los puertos de Santa Marta, Cartagena y Sabanilla, 1848-1859 (según el valor de las importaciones)

Años	Santa Marta	Cartagena	Sabanilla
1848-1849	61,0%	20,6%	2,0%
1850-1851	54,5%	16,8%	10,0%
1851-1852	35,9%	22,2%	10,0%
1854-1855	68,0%	16,2%	10,6%
1856-1857	62,8%	5,0%	14,0%
1857-1858	58,0%	7,3%	9,2%
1858-1859	51,7%	10,3%	9,0%

Fuente: SAFFORD (2003, pág. 380).

La composición de las importaciones durante estos años nos indica que el 81,2 por ciento estuvo representada por textiles, siendo el 56,1 por ciento de algodón, el 14,1 por ciento de lino y cáñamo, el 6,5 por ciento lana, el 3,5 por ciento seda y el 1 por ciento vestuario (OCAMPO, 1998, pág. 159). Esta composición se observa al examinar las compras de la casa comercial de Francisco Vargas, pues “la mayor parte de los pedidos de Inglaterra eran telas de algodón —como zarazas para camisa [...] y dril para pantalones de trabajador— e hilo blanco. Pero también traían telas de lana, como frazadas, ruanas, bayetas azules y paños” (SAFFORD, 2003, pág. 393).

El peso de los textiles, se mantuvo durante todo el siglo XIX, con la particularidad de que su peso porcentual fue declinando a medida que avanzaba el siglo, al pasar del 81,2 por ciento registrado para el período 1835-1844 al 52,7 por ciento para el período 1890-1899, cuando notamos

que las manufacturas de metal y los bienes de capital crecieron hasta el 15 por ciento y los alimentos y bebidas hasta el 13 por ciento (OCAMPO, 1998, pág. 159).

Sobre el origen de las importaciones, tenemos que nuestra principal fuente de abastecimiento fue —como ya se anotó—, de acuerdo con la experiencia del connotado comerciante Francisco Vargas, Jamaica, con lo que se mantuvo, hasta cierto punto, la red mercantil colonial. La diferencia radica en que el porcentaje del valor total de las importaciones empezó a reducirse porque pudieron establecerse contactos directos con el mercado inglés.

Ahora, dado que Jamaica era un mercado de reexportación de la producción inglesa y que los lazos directos con Inglaterra mejoraban, no queda duda de que este país se convirtió en la principal fuente de las importaciones granadinas. Entre 1837 y 1840, el 21,3 por ciento del valor de las importaciones procedía de Gran Bretaña, y el 48,8 por ciento de Jamaica, en total, 70,1 por ciento (OCAMPO, 1998).

Entre 1840 y 1844 la situación, básicamente, se repitió. Gran Bretaña continuaba siendo el principal proveedor de las importaciones, pero su participación porcentual en el total cambió, al descender casi 8 por ciento, pasando de 70,1 por ciento al 65,5 por ciento. Gran Bretaña aportó el 25,3 por ciento y Jamaica el 37,2 por ciento (OCAMPO, 1998).

Gran Bretaña se convirtió en el principal destino de las exportaciones; esta nación sería el principal socio comercial de la Nueva Granada durante la primera mitad del siglo XIX. En palabras de JOSÉ ANTONIO OCAMPO, antes de 1850 “Gran Bretaña, fuera de recibir la totalidad del oro, era también la principal importadora de otros productos colombianos. Por lo tanto, Gran Bretaña debía recibir entonces el 90 por ciento o más de nuestro comercio de exportación” (OCAMPO, 1998, pág. 120).

En general, si nos apoyamos en las estadísticas presentadas por JOSÉ ANTONIO OCAMPO, el intercambio comercial de la Nueva Granada con el exterior, sobre todo con Gran Bretaña y Jamaica, no puede permitirnos pensar que hubo un intercambio fluido y que dicho intercambio haya presentado un crecimiento sostenido a lo largo del siglo XIX. Por el contrario, son evidentes los altibajos, de ahí que el comercio de este siglo pueda clasificarse en tres períodos: estancamiento (1830-1850), crecimiento (1850-1882) y estancamiento per cápita (1883-1910), con movimientos coyunturales en cada uno de ellos.

Para el caso del período que nos interesa, 1830-1850, OCAMPO señala: “Durante estas décadas el sector exportador recuperó niveles semejan-

tes a los de fines del período colonial, con una producción y exportación de oro inferiores y un nivel más alto de exportación de frutos” (OCAMPO, 1998, pág. 86).

En cuanto a la agricultura, en opinión de FABIO ZAMBRANO (1982), la estructura agraria latifundista que acompaña a la economía nacional hasta nuestros días, tuvo una etapa de profundización a partir de las décadas de los setenta y ochenta del siglo XVIII, efecto de la aplicación de la política reformadora borbónica planeada para que las economías “coloniales se convirtieran en proveedoras de materias primas [...] Así, la tierra adquiere más importancia como factor productivo, y comienza a convertirse en objeto de comercio, a ser poseída por propietarios privados, con libertad para comprarla y venderla” (ZAMBRANO, 1982, pág. 140).

La política de tierras de la dinastía borbónica, sobre todo con lo que se estableció en la real cédula del 2 de agosto de 1780, facilitó la mayor concentración de tierras con la abolición de los resguardos, concentración que continúa acentuándose durante la primera mitad del siglo XIX con la adjudicación de baldíos por venta, remate, medio de pago y estímulo para la construcción de vías de comunicación.

Entonces, FABIO ZAMBRANO (1982, pág. 142) considera que la extinción de resguardos y la adjudicación de baldíos determinó:

“Durante buena parte del siglo XIX: la apropiación permanente de tierras, permitida por una oferta suficiente de estas, y la formación de un amplio sector de población desposeída obligada a vincularse a las haciendas como arrendatarios, aparceros o agregados”.

Esta explicación indica que desde finales del dominio colonial, las autoridades españolas estuvieron comprometidas con la liberación de un factor productivo para que la economía imperial se fortaleciera con la colocación de la tierra en un mercado libre, desde donde ingresarían al ciclo productivo dejando de estar inexplotadas o explotadas extensivamente.

Sin embargo, la liberación de las tierras de resguardo nunca trajo como consecuencia ni su explotación intensiva ni la inmediata liberación de la mano de obra indígena o incluso mestiza que lo ocupaba. Los desposeídos distaron de convertirse en fuerza de trabajo libre que ofreciera su trabajo en un mercado regido por la ley de la oferta y la demanda, porque inmediatamente cayeron en un tipo de subordinación o vinculación social y laboral que algunos denominan relaciones precapitalistas (OCAMPO, 1998) y otros, semiserviles (KALMANOVITZ, 1984, 1997).

Aunque desde la perspectiva de HERMES TOVAR (1991), la política pública, tanto colonial como republicana, de disolver los resguardos, no

parece haber sido la condición del robustecimiento del latifundio, sino que por el contrario, se desarrolló el minifundio ya que el resguardo se parceló y adjudicó a indios individuales en título de propiedad privada, con la expresa condición de prohibir —1821 y 1832— “la venta de las parcelas adjudicadas durante los diez años posteriores a la entrega. Tal prohibición fue prolongada a veinte años en 1843” (TOVAR, 1991, pág. 103).

Al erigirse la hacienda en una de las unidades productivas clave no solo de la agricultura neogranadina, sino también de la propia estructura agraria nacional, vale la pena mencionar algo general acerca de la clase de vínculo sociolaboral o de la relación social de producción tejida entre el propietario de la tierra y los desposeídos. En primera instancia, rescatar la idea aquella de que las relaciones sociales estuvieron armadas con base en la tierra, más que con base en la mercancía denominada trabajo.

A propósito, SALOMÓN KALMANOVITZ (1997) cree que las relaciones sociales de producción tenían un evidente aroma servil, materializado en varias tipologías regionales que comprendía las especificidades propias de estas posibilidades: haciendas de la Sabana de Bogotá, haciendas paneleras del Sumapaz, haciendas del Cauca, haciendas de la costa Caribe y aparcerías de Ambalema.

Además, menciona que las relaciones de trabajo serviles imperantes en las diferentes haciendas se acentuaron con el paso del tiempo, particularmente con la inserción de nuestra agricultura al mercado mundial después de la mitad del siglo. Lo que nos recuerda que no siempre un mayor contacto con el mercado mundial desencadena una acción disolvente de las relaciones de producción no capitalistas, como lo explicó MAURICE DOBB (1981), cuando interpretó la transición en Europa del feudalismo al capitalismo.

Al señalarse que se trataba de relaciones sociales de producción serviles, KALMANOVITZ muestra que el trabajo asalariado, clave de la sociedad y la economía capitalista burguesa, no estaba generalizado. En su lugar, dominaba un sistema en que la relación entre terrateniente y campesino desposeído o arrendatario era posible por la adjudicación de una parcela a cambio de la cual debía prestar cierta clase de servicios de trabajo y estar sometido a un alto grado de subordinación o “servilismo”. De hecho —menciona KALMANOVITZ—, estuvo siempre presente la coacción extraeconómica; un ejemplo, el castigo en el cepo de los campesinos arrendatarios de las haciendas de la Sabana de Bogotá.

Otro asunto neurálgico de la estructura agraria estuvo relacionado con el uso del suelo. ZAMBRANO es contundente al decir que el suelo fue

acaparado pero no explotado o no introducido al proceso productivo. Esta es la descripción que hizo del fenómeno:

“Las autoridades virreinales continuamente denuncian que los grandes propietarios no laboran la tierra y se apropian de extensiones mayores de las que podrían explotar. Podemos hallar la explicación del proceso de expansión de las propiedades, no en la necesidad de poseer tierra, sino en obtener fuerza de trabajo, ya que esta era escasa y aquella presentaba una oferta ilimitada” (ZAMBRANO, 1982, pág. 142).

Panorama que se repetirá más allá del siglo XIX, puesto que será solo después de la Segunda Guerra Mundial que empezará en firme el proceso de la modernización capitalista de la agricultura (KALMANOVITZ, 1978); caracterizado, entre otros aspectos, por el uso intensivo del suelo, las relaciones de trabajo asalariadas, la implementación de maquinaria, la incorporación de insumos agrícolas como abonos, pesticidas y matamalezas, y la construcción de una infraestructura de riego.

En lo que atañe a las comunicaciones, el paisaje era bastante desolador, las regiones estaban prácticamente incomunicadas, era mucho más fácil y ágil la comunicación entre alguno de los puertos del Caribe con un puerto en Europa, que entre Popayán y Medellín o entre Bogotá y Popayán. La comunicación interior vivirá en un estado de postración durante los primeros cincuenta años del siglo XIX, salvo los esfuerzos pioneros por introducir desde finales de los años veinte la navegación a vapor por el río Magdalena, cuando se le otorgó un monopolio de transporte al empresario alemán Juan Bernardo Elbers, el cual, infortunadamente, no prosperó (ZAMBRANO, 1979).

Este esfuerzo apuntaba, desde luego, a facilitar el contacto con el mundo, el cual, por cierto, siguió estructurándose con mayor tesón con la integración al mercado internacional, por lo que el resultado fue el diseño y el montaje de un sistema de comunicaciones y transporte de tipo centrífugo (MELO, 1991). No obstante, la primera presidencia de Tomás Cipriano de Mosquera, “emprendió proyectos para la construcción de carreteras en una escala tan vasta que llevaron al gobierno a una crisis financiera” (SALAZAR, 2000, pág. 25).

Mosquera, puede decirse, trabajó en dos frentes en materia de comunicaciones. Por una parte, estuvo convencido de la imperiosa necesidad de mejorar el contacto entre las distintas regiones que conforman el país, salvo, tal vez, el Orinoco y el Amazonas; y por otra, nunca dejó de lado la tarea de bregar por mejorar la comunicación del interior con los puertos de importación y exportación de la costa Caribe, que de hecho expe-

rimentó un destacado impulso a finales de su mandato. En este sentido es esclarecedora esta descripción:

“Es a partir de 1848 cuando comenzó a funcionar regularmente la navegación a vapor. Los subsidios estatales y la exportación tabacalera incentivaron la navegación. En efecto, Tomás C. de Mosquera, como presidente de la República, ofrece en 1845 hasta 200.000 pesos para el fomento de la navegación, oferta aprovechada por Francisco Montoya, comerciante antioqueño y Joaquín de Mier, de Santa Marta, quienes fundaron la Compañía de Vapores de Santa Marta, comenzando a funcionar a fines de 1847” (ZAMBRANO, 1979, pág. 64).

Por supuesto, el esfuerzo fiscal y político adelantado en esta primera mitad del siglo XIX fue insuficiente. Los exiguos recursos estatales, la diminuta dimensión del capital privado, los retos técnicos y naturales, el raquítrico mercado interno y la débil integración al mercado externo contribuyeron a que transportar carga y pasajeros fuera una auténtica odisea, tanto que, como asevera SALAZAR (2000, pág. 6):

“Transportar un cargamento entre Popayán y Antioquia tomaba más de quince días por el camino de Manizales; la distancia entre Medellín y Bogotá por esa misma ruta exigía, con buen tiempo, de quince a veinte días; [...] el camino de Villavicencio a Bogotá, con noventa y siete kilómetros de longitud, era en toda su extensión una trampa para los animales, que se rodaban por los precipicios, se quedaban en los lodazales o perecían bajo las avalanchas de lodo en las temporadas de lluvia, cuando el viaje podía durar hasta veinte días. En la estación seca este camino se recorría en cinco días”.

En uno de los objetivos perseguidos con la introducción de la navegación a vapor por el río Magdalena, mediante el esfuerzo mancomunado del Estado y unos pocos empresarios, se trató de disminuir el tiempo de viaje entre la costa y el interior del país, pero parece que casi siempre resultó una tarea imposible. Dificultades técnicas o el nivel de las aguas del río hacían que los barcos se vararan y su recorrido durara más de lo programado; por eso, la navegación rudimentaria y tradicional realizada por medio de champanes y bongos nunca perdió vigencia ni funcionalidad.

El champán, de acuerdo con las anotaciones de SAFFORD (2010), era una embarcación que tenía un toldillo con estructura de madera o guadua, cubierta de hojas de palma. El toldillo cubría dos terceras partes del barco, donde se guardaba la mercancía y se sentaban los pasajeros. “El tamaño más común pudo haber sido de unos 65 pies de largo y 7 de ancho,

y [...] podían cargar hasta 18 toneladas” (SAFFORD, 2010, pág. 541). El bongo era una embarcación más pequeña hecha para trayectos cortos, tenía tripulaciones de solo 7 o 9 personas y no tenía toldillo.

La duración de un viaje entre la costa y el importante puerto fluvial de Honda en estas embarcaciones, variaba bastante dependiendo de las cambiantes condiciones del río y del manejo de los bogas (SAFFORD, 2010). Se señala que en algunos casos la travesía de un pasajero hasta el punto conocido como La Bodega, antes de Honda, duraba entre 25 y 36 días, mientras que los champanes que llevaban carga frecuentemente duraban 70 días o más (SAFFORD, 2010).

Por tierra, el escenario también era muy desolador. Había caminos de herradura por los que transitaban mulas y cargueros que atravesaban las cordilleras; eso cuando la temporada climática lo permitía y facilitaba, porque cuando llegaba la temporada de lluvias estos caminos eran casi intransitables. Los viajeros y los comerciantes de la época constantemente se quejaban del riesgo que corrían y del alto costo del transporte.

El costo del transporte de carga por mula entre las montañas en época de lluvia experimentaba un aumento considerable, pues los empresarios del transporte corrían el riesgo de perder sus activos cuando las bestias rodaban por los desfiladeros. Por lo regular, los fletes recibían un ajuste del 100 por ciento. Veamos más en detalle este asunto:

“En las primeras décadas del siglo XIX, los fletes de Honda a Bogotá, en el verano (y cuando no había escasez notable de mulas) normalmente estaban al nivel de \$ 4 o \$ 5 por carga de 120 kilos, que podía traducirse al costo de 24 a 30 centavos por tonelada por cada kilómetro. Si era posible conseguir mulas en el invierno, el flete de Honda a Bogotá podía elevarse a \$ 8, \$ 10 o \$ 12 por carga, es decir, entre 50 y 70 centavos por tonelada-kilómetro” (SAFFORD, 2010, pág. 524).

La tabla de fletes de Honda a Bogotá a lomo de mula en distintos momentos de la primera mitad del siglo XIX, revela costos de 22 a 29 centavos tonelada-kilómetro, que de hecho ascendieron en algún momento de la década de los cincuenta entre 49 a 59 centavos tonelada-kilómetro (véase cuadro 10). Cuando se trataba de caminos poco sinuosos, más bien llanos, los costos disminuían (véase cuadro 11).

Los altos costos de transporte por tierra en la Nueva Granada se pueden observar mejor si —como explica SAFFORD— se comparan con los costos en otro lugar del mundo por la misma época. “Entre 1800 y 1819 en una región norteamericana más o menos poblada [...] en los caminos carreteros, el costo de mover carga en carros tirados por caballos variaba

entre 20 y 45 centavos por tonelada-kilómetro [...] a mediados del siglo XIX [...] el costo de mover carga por los canales era entre 6 y 1,5 centavos por tonelada-kilómetro, y los costos por los vapores en los ríos eran comparables” (SAFFORD, 2010, pág. 527).

Cuadro 10

Fletes de Honda a Bogotá, camino de herradura a lomo de mula, por carga y tonelada/kilómetro

Fecha	Flete por carga (pesos)	Flete por tonelada/kilómetro (centavos de peso)
1823	5	25 a 29
1848	4,5	22 a 26
Nov. 1853	5	25 a 29
Dic. 1854	5	25 a 29
Abril 1857	10	49 a 59

Fuente: SAFFORD (2010, pág. 525).

Cuadro 11

Fletes entre Bogotá y varias ciudades de su mercado regional, por caminos de herradura

	Flete por carga (pesos)	Flete por tonelada/kilómetro (centavos)
1786. Fusagasugá-Bogotá	1	9 a 14
1757. Zipaquirá-Bogotá	1,2	18 a 22
1849, Bogotá-Tunja	3	12 a 15
1858. Zipaquirá-Bogotá (lluvia)	1,5	23 a 27

Fuente: SAFFORD (2010, pág. 526).

Por último, es interesante destacar que cuando inicia la década de los cuarenta, el Estado recibía, desde una perspectiva fiscal, unas rentas bastante deterioradas a causa de la guerra de los Supremos. Para tratar de superar el bache fiscal, el gobierno tomó la impopular determinación de implantar, temporalmente, la figura de la contribución directa, que tanto dolor de cabeza le había ocasionado, unos años atrás, al gobierno de Simón Bolívar y a uno de sus más célebres ministros, el señor Castillo y Rada, cuando él intentó convertirlo en un tributo permanente (NIETO ARTETA, 1983).

“Esta contribución se aprobó mediante la ley del 29 de mayo de 1841 [...] esta ley se prorrogó [...] por dos veces más mediante decreto del 23 de junio de 1842” (JUNGUITO, 2010, pág. 59). Luego, en 1844 la contribución se suprimió, siendo secretario de Hacienda Rufino Cuervo, porque la situación fiscal comenzó a superarse con un mejor recaudo y la disminución de los gastos militares.

3. ENTRE LA REFORMA DE FRANCISCO DE PAULA SANTANDER Y LA REFORMA DE MARIANO OSPINA

El corto período transcurrido entre la expedición de la Ley de Educación de 1826 y el decreto del 1º de diciembre de 1842, estuvo caracterizado por la continuidad de la política educativa. A través de una serie de decretos y leyes el gobierno consolidaría varios de los preceptos establecidos desde la Gran Colombia.

El primer precepto en el que siguió insistiéndose fue la vigilancia, el control y la injerencia del Estado en la educación. En la educación superior, por ejemplo, el Estado conserva la facultad de determinar el plan de estudio de las facultades o programas académicos universitarios. La ley del 30 de mayo de 1835, expedida durante la administración del general Francisco de Paula Santander, estableció el plan de estudios de las facultades de derecho, medicina y teología. Esta fue la distribución de los cursos para la enseñanza del derecho y la teología:

Art. 1º. “La enseñanza de la jurisprudencia se hará en cinco cursos distribuidos de la manera siguiente: primero: principios de la legislación universal. Segundo: derecho constitucional y ciencia administrativa. Tercero: derecho internacional y economía política. Cuarto: derecho civil patrio. Quinto: derecho eclesiástico”.

Art. 4º. “La enseñanza de la teología se hará en cuatro cursos, distribuidos de la manera siguiente: primero: lugares teológicos y fundamen-

tos de la religión cristiana. Segundo: sagrada escritura y teología dogmática. Tercero: continuación de las mismas materias que en el segundo. Cuarto: teología moral, historia eclesiástica y suma de concilios” (Codificación Nacional, 1925, pág. 486).

La vigilancia ejercida por el Estado mediante la Dirección General de Instrucción estaba íntimamente relacionada con la búsqueda de la calidad de la educación, la que de hecho fue el segundo precepto en el que se interesó el gobierno. Tanto así que estuvo atento a seguir de cerca el proyecto de fomento de la educación para las mujeres y un proyecto que puede considerarse emblemático para la República y su clase dirigente liberal: el colegio de niñas de La Merced.

El colegio femenino de La Merced, que había sido fundado por decreto del 30 de mayo de 1832 gracias a la combinación de recursos provenientes de las “propiedades y los ingresos de los extintos conventos de San Francisco de Guaduas y de Las Aguas de Bogotá [...] y un fondo destinado a la ayuda de la educación femenina donado por Pedro Ugarte y Josefa Franqui” (AHERN, 1991, pág. 45), funcionaría en el terreno y el edificio del extinguido convento de capuchinos de Bogotá según consta en el decreto del 16 de abril de 1838.

Esta institución educativa entró en cuidados intensivos, toda vez que después de un diagnóstico realizado por el consejo de administración de la institución y el gobernador de la provincia, estaba lejos de conquistar el nivel académico esperado. Por eso, el gobierno nacional, ante la disminución del número de alumnas y el poco avance alcanzado por ellas, decidió la urgente e imprescindible intervención del claustro escolar.

Esta sucedió cuando el gobierno tomó la determinación de extremar la vigilancia y el control ejercido sobre el colegio, creando el cargo de inspector *ad hoc* consagrado en el decreto del 4 de julio de 1838, con funciones de corte administrativo y académico, como consta a continuación:

Art. 2º. “Corresponde al inspector: 1. Cuidar de que los empleados del colegio llenen cumplidamente sus deberes, requerirlos en caso de notarles mal desempeño e informar a la gobernación de las faltas que les hagan dignos de remoción. 2. Fijar los textos y el método para la enseñanza. 3. Velar en la buena administración e inversión de las rentas del establecimiento, exigiendo mensualmente del síndico un estado de los ingresos y egresos [...] los cuales con el visto bueno del mismo inspector pasarán al contador de la provincia” (Codificación Nacional, 1926, pág. 219).

Además del inspector *ad hoc*, las autoridades civiles de la República estimaron conveniente hacerle un seguimiento muy exhaustivo al pro-

ceso de aprendizaje de las alumnas. En este sentido, en el mismo decreto que creó la figura del inspector, encontramos la instauración de evaluaciones periódicas que debían realizarse mensual y anualmente. El último sábado de cada mes habría examen de todas las materias que se hubieren enseñado, “concurriendo a ellos el inspector, los maestros, y las personas que particularmente sean convidadas” (Codificación Nacional, 1926, pág. 223). Y en los diez últimos días de noviembre se desarrollarían dos exámenes públicos finales.

Ahora vale la pena preguntarse: ¿cuál era el perfil educativo que las autoridades civiles neogranadinas pretendían inculcarles a las niñas y los jóvenes?, así como ¿cuáles eran las asignaturas que se impartían para alcanzar el perfil establecido? y en las cuales se notaba una formación deficiente. Bien, el perfil era casi el mismo que desde la época de la Colonia venía proyectándose. Básicamente, se trataba de un perfil mariano en el que las mujeres debían asumir la función de madres y amas de casa encargadas de la buena marcha moral y financiera del hogar, aunque con una dosis nada despreciable de cultura general.

Para tal fin, el gobierno seleccionó, mediante un plan de estudios acorde con el objetivo, las siguientes materias para su enseñanza: costura y labor en blanco, diseño linear, dibujo de flores, bordado, economía doméstica, urbanidad, música instrumental y vocal, escritura, elementos de aritmética aplicados a los usos más comunes de la vida, gramática castellana y francesa, moral cristiana y geografía. Las asignaturas señaladas se cursarían en el transcurso de cuatro años, tiempo al cabo del cual se les entregaría una certificación.

Así entonces, el malestar desencadenado por la deficiente formación de las alumnas seguramente pasaba por la preocupación de la clase dirigente nacional, por mejorar la calidad ética y cultural del ciudadano desde el propio seno de la familia, donde la cabeza visible era la mujer.

Entre sus objetivos, las autoridades colombianas neogranadinas estuvieron empeñadas en conseguir los suficientes fondos para optimizar los planes de ampliación de la cobertura y la calidad educativas. La educación no dejó de verse como un instrumento eficaz para la construcción de los sentidos de nación y ciudadanía. De ahí que no sea raro encontrar esfuerzos fiscales regionales en defensa de la construcción y el mantenimiento de escuelas de primaria.

Era evidente el celo fiscal a favor de la educación, pues se reflejó en el decreto del 14 de mayo de 1839 aprobado por la Cámara provincial del Cauca, por el cual se prorrogaba hasta 1850 la exacción de un impuesto

“de dos reales sobre cada cabeza de ganado vacuno que se venda a carnicería con aplicación al sostenimiento de las escuelas primarias” (Codicificación Nacional, 1926, pág. 340).

Pero en medio de las acostumbradas dificultades fiscales, el gobierno de la Nueva Granada encabezado por el general Santander (1833-1837), nunca dejó de ocuparse por ampliar la cobertura escolar en el nivel elemental. En el discurso que el presidente Santander pronunció en la apertura del Congreso en marzo de 1834, dio cuenta de los avances obtenidos en esta materia, al pasarse en un solo año, 1833 a 1834, de 378 a 530 escuelas y de 10.499 a 17.010 estudiantes. Expansión que vuelve a darse entre 1834 y 1835, con 75 nuevas escuelas y 3.921 nuevos cupos, para un total de 20.931 cupos disponibles (AHERN, 1991, pág. 42).

Tanta fue la energía canalizada hacia el sector educativo durante la administración Santander, que en 1837, “a finales de su mandato, había 200 escuelas lancasterianas y 850 tradicionales, públicas y privadas, con una matrícula de 26.070 niños de ambos sexos. Estos datos presentan un incremento de 672 escuelas y 15.571 estudiantes desde que asumió el poder en 1833” (AHERN, 1991, pág. 43).

Este denodado empeño por fortalecer la educación elemental de la población colombiana no se detuvo durante los primeros tres años de la presidencia de José Ignacio de Márquez, cuando el avance fue interrumpido por la guerra de los Supremos. En 1838, el gobierno daba cuenta de la existencia de 1.234 escuelas de primeras letras y más de 27.000 alumnos, y en 1839 las autoridades se enorgullecían de que no había un solo pueblo de la geografía nacional que no tuviera su escuela elemental (AHERN, 1991, pág. 44), tornándose realidad el sueño santandereano esgrimido al principio de la Gran Colombia.

En materia de educación no elemental, EVELYN AHERN (1991, pág. 47) nos deja el siguiente balance:

“Nuevas casas de educación fueron creadas gracias a donaciones privadas en las provincias de Antioquia, Cauca, Pasto y El Socorro, y en las poblaciones de Marinilla, Cartago, Ipiales y Barichara. En 1837 se abrió el colegio de San José de Cúcuta y al año siguiente el de San José de Marinilla, este último por esfuerzos del padre Miguel María Giraldo”.

En lo que sí se nota un giro bien interesante y nada despreciable fue en el tono clerical que se le asignaría a la educación pública. Durante la parte final de la presidencia de José Ignacio de Márquez, el Congreso de la República aprobó la ley del 16 de mayo de 1840, en la que se estipuló que “los catedráticos o preceptores de las universidades, colegios o cuales-

quiera otros establecimientos de instrucción pública, no enseñarán ni sostendrán en certámenes, doctrinas que sean contrarias a los deberes que la Constitución impone [...] o a los dogmas y moral del evangelio” (Codificación Nacional, 1926, pág. 566).

Una vez más, el álgido debate experimentado entre las fuerzas partidarias de la enseñanza laica y liberal a expensas de los textos de reconocidos ilustrados liberales como BENTHAM y las fuerzas partidarias de la enseñanza clerical y liberal durante el período de la Gran Colombia están a la orden del día. Entonces, el debate pone en evidencia que el tema de ¿cuál es la educación ética y moral que más le conviene al país? va a convertirse en un tema recurrente, no solo en la historia política, sino también en la historia de la educación de la nación.

La ley expedida el 16 de mayo de 1840 nos indica que las fuerzas ideológicas partidarias de una formación ética y moral religiosa están de regreso en el escenario político e igualmente muestra que lejos están de considerar un régimen liberal y republicano separado de la doctrina católica.

4. LA EDUCACIÓN DURANTE LA DÉCADA DE LOS CUARENTA

La llegada a la presidencia del general Pedro Alcántara Herrán (1800-1872) el 1º de abril de 1841 y el nombramiento de Mariano Ospina (1805-1885) como secretario del Interior y Relaciones Exteriores, Cartera de la que dependería la Dirección General de Instrucción Pública a partir del 1º de diciembre de 1842, fueron acontecimientos que le siguieron dando a la educación un considerable impulso, en medio de las acostumbradas dificultades financieras, porque toda la atención fiscal seguía recayendo sobre los gastos militares y el servicio de la deuda, más si se toma en cuenta que la guerra de los Supremos acentuó el gasto militar y debilitó el recaudo, tanto que entre el 1º de septiembre de 1840 y el 31 de agosto de 1841 las rentas llegaron a 1.300.000 pesos, frente a 2.400.000 en el período anterior (JUNGUITO, 2010).

A) *La calidad*

La primera medida oficial a favor de la educación se realizó mediante la ley de junio de 1842, en la que se crearon las escuelas normales provinciales. Ciertamente, el gobierno del general Alcántara, al igual que los anteriores, se mostraba intranquilo e insatisfecho por la calidad de la educación. Él, así como el general Francisco de Paula Santander, creyó que

la calidad de la educación estaba directamente relacionada con la profesionalización de la actividad docente, para lo cual había que fortalecer la estrategia de fundación de escuelas normales.

Entre más y mejores profesores de primeras letras o que enseñaran en las escuelas primarias elementales o superiores, el país salía ganando. La docencia debía ser desempeñada por personas que quisieran el oficio y estuvieran preparadas para hacerlo. Los profesores estaban llamados a ser las figuras ideales que contribuirían al forjamiento de una ética ciudadana y al conocimiento elemental de los principios de la ciencia y la tecnología. Pero esto era posible en la medida de que la enseñanza fuera vista como una disciplina académica y un oficio profesional.

La ley de junio de 1842 abrió paso a la creación en cada capital de provincia de una escuela normal de educación primaria bajo la inspección del gobernador y a la evaluación de los profesores en ejercicio de todas las escuelas parroquiales del país, quienes tendrían plazo de tres meses, contados desde el momento de que entrara en funcionamiento la respectiva escuela normal provincial, para ser examinados.

La evaluación de los docentes de primaria en ejercicio contemplaba la figura de la sanción profesional al ser destituidos de su cargo, en el caso de presentarse reprobación de la prueba o inasistencia a la misma. Aquí, el artículo completo al respecto:

Art. 8º. “Los preceptores de las escuelas parroquiales que no presenten los exámenes de que hablan los dos artículos anteriores, o que presentándolos, no sean aprobados en ellos, cesarán por el mismo hecho en sus destinos” (Codificación Nacional, 1927, pág. 479).

Como se observa, la política oficial en materia de profesionalización ofrecía oportunidades a los que lo merecían o se las quitaba a aquellos que no lo merecían. Pero los cambios no se detuvieron, el ingreso a la carrera docente como profesor o preceptor de alguna escuela primaria parroquial tendría que adelantarse por medio de concurso público. El concurso era una convocatoria abierta a todos aquellos que estuvieran capacitados para ejercer la enseñanza elemental mediante un examen de ingreso, al cabo del cual el ganador sería nombrado por el gobernador de la provincia.

Dos años después, a finales de 1944, el gobierno expediría un nuevo decreto con el que confirmaba la decisión de otorgarle el reconocimiento legal, político y académico a la docencia; pues en el artículo 316 relacionado con el pénsum de las escuelas normales de instrucción primaria, se estipuló la formación de la cátedra de principios y práctica pedagógica, la cual se llevaría a cabo en una escuela primaria especialmente destina-

da para este menester, la llamada escuela primaria anexa, según consta en el artículo 401 del mencionado decreto:

“Toda escuela normal de instrucción primaria tendrá una escuela primaria anexa para que en ella se enseñe prácticamente la pedagogía y se ejerciten los alumnos de la normal en la enseñanza y en todas las operaciones que debe ejecutar un director de escuela” (Codificación Nacional, 1928, pág. 816).

La escuela de primaria anexa no se trataba de una escuela que debía fundarse para efectuar la práctica pedagógica, eso hubiera representado gastos adicionales que el gobierno no estaba en condiciones de sufragar. Se trataba de darle ese estatus a la escuela parroquial que funcionaba en la capital de provincia donde estaría la escuela normal, que para el caso fueron Bogotá, Buenaventura, Cartagena, Casanare, Cauca, Chocó, El Socorro, Mariquita, Medellín, Mompo, Neiva, Pamplona, Panamá, Pasto, Popayán, Riohacha, Santa Marta, Tunja, Vélez y Veraguas.

La carrera docente en las escuelas normales de instrucción primaria era corta, apenas un año, dividida en dos cursos de seis meses, siendo los requisitos para el ingreso tener 18 años y no pasar de 45, buena conducta moral y religiosa, no padecer enfermedad contagiosa, saber leer y escribir, no haber sido condenado a pena “infamante” y conocer medianamente la doctrina cristiana.

De esto resulta que el nivel académico de los aspirantes era muy básico, clasificaban las personas que hubieran tenido previamente la oportunidad de aprobar la instrucción primaria y llevaran una vida privada y pública ordenada, ceñida a los cánones religiosos y a los preceptos legales.

De esta manera, se permitía una actividad especializada que en el espectro educativo quedaba ubicada entre el nivel básico de la primaria y el nivel superior de la universidad, aunque más cerca del primero que del segundo, como consta en el pènsum de las escuelas normales: instrucción moral y religiosa, urbanidad, lectura, escritura, gramática, ortografía, aritmética comercial, teneduría de libros, principios de geometría, principios de geografía e historia de la Nueva Granada, principios de agricultura, constitución y principios y práctica pedagógica.

Los profesores formados en las escuelas normales tenían que desplazar y reemplazar a todos aquellos que venían desempeñándose sin tener los méritos ni la preparación idónea. Así, las autoridades trataban de ponerle coto a la vieja práctica de desempeñar el oficio docente medido por

criterios, como el servicio altruista de personas letradas pertenecientes a sectores acomodados de la sociedad o para salir de algún aprieto económico.

Pero el tema de la calidad de los docentes de primaria considerado en el decreto de noviembre de 1944 adquiere un nuevo cariz, pues no se trata únicamente de evaluar y despedir a los incompetentes (decreto de junio de 1942), sino de conservar y perfeccionar a los docentes que forman parte de la nómina oficial en calidad de directores de las escuelas primarias elementales o superiores. Para tal fin, les abre las aulas de la escuela normal durante las vacaciones escolares para que puedan mejorar su capacitación, actualizándose con los adelantos de los métodos de enseñanza y las materias impartidas, propiamente dichas. A continuación el artículo respectivo:

“El director de la escuela normal procurará con esmero instruirlos en todas las mejoras y adelantos que se hubieren hecho en la aplicación de los métodos y en los diversos procedimientos de la enseñanza; e igualmente atender y perfeccionar sus conocimientos en los diferentes ramos de la enseñanza primaria, y particularmente en aquellos en que notare que hay mayor necesidad de ello” (Codificación Nacional, 1928, pág. 814).

En definitiva, los dos decretos que reglamentan la fundación y el funcionamiento de las escuelas normales provinciales de la Nueva Granada (junio de 1842 y noviembre de 1844), establecen, en opinión de OLGA LUCÍA ZULUAGA (1996, pág. 277), “sin lugar a dudas, la escuela normal como una institución para formar maestros y promover un saber sobre la enseñanza”.

Esta posición gubernamental estuvo acompañada de la voluntad de ordenar y reglamentar la educación primaria. En este sentido, la administración de Pedro Alcántara Herrán le definió dos niveles: la educación primaria elemental y la educación primaria superior. En el primero de ellos, los niños estudiarían las siguientes asignaturas: instrucción religiosa y moral, urbanidad, lectura, escritura, ortografía, aritmética, principios de geometría, conocimientos fundamentales del gobierno de la República y si fuere posible lecciones de agricultura y diseño. En el segundo nivel se complementaría el estudio de las asignaturas del primero con el aprendizaje de la aritmética comercial, la teneduría de libros, el dibujo lineal, los principios de geografía e historia y la Constitución.

Respecto a la educación superior, el decreto del 1º de diciembre de 1842 dividió el territorio nacional en tres distritos universitarios, en cada uno de los cuales funcionaría una universidad. El primer distrito compren-

dería las provincias de Antioquia, Bogotá, Casanare, El Socorro, Mariquita, Neiva, Pamplona, Tunja y Vélez. El segundo, las provincias de Cartagena, Mompo, Panamá, Riohacha, Santa Marta y Veraguas, y el tercero, las provincias de Buenaventura, Cauca, Chocó, Pasto y Popayán.

Cada universidad de distrito tendría cinco facultades: literatura y filosofía, medicina, jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y ciencias físicas, y matemáticas. A su vez, cada una de las facultades organizaría su respectivo consejo encargado de dirigir la vida académica de la dependencia, y enfatizar particularmente en el mejoramiento de la calidad del programa. Es así, entonces, que la universidad debe trabajar por satisfacer la expectativa de calidad del gobierno y la sociedad misma. Aquí el artículo que trata el asunto:

“Promover el estudio teórico y práctico de las ciencias de la universidad [...] promover la formación e impresión de obras adecuadas para la enseñanza en las materias de la facultad [...] cuidar de la publicación y circulación de los inventos y descubrimientos más interesantes que se hagan en las ciencias de la facultad” (Codificación Nacional, 1927, pág. 598).

Pero todo esto sería imposible llevarlo a cabo si no se contaba con un selecto grupo de profesores, en especial, en la nueva facultad de ciencias físicas y matemáticas; lo cual pudo sortearse mediante la contratación de académicos extranjeros o algunos pocos colombianos que habían contado con el dinero para estudiar en centros universitarios del exterior. De tal suerte que lo que hizo factible este tipo particular de aprendizaje, fue el arribo de una legión científica extranjera y la repatriación voluntaria de unos pocos jóvenes de la élite neogranadina.

Aunque tampoco puede perderse de vista un antecedente cercano: el esfuerzo que el gobierno de Francisco de Paula Santander había adelantado para contar con una planta docente de alta calidad; por supuesto, en la medida de los pocos recursos disponibles en el tesoro nacional, que sufragara los costos de cuatro o seis jóvenes dispuestos a estudiar en el exterior, con la condición de que a su retorno al país impartieran clases en los campos en los que se iban a preparar (AHERN, 1991).

Uno de los colombianos que estudió en el exterior y pudo combinar la docencia con la vida pública fue don LINO DE POMBO, secretario del Interior y de Relaciones Exteriores durante la presidencia de Francisco de Paula Santander a mediados de los años treinta. Pombo, de acuerdo con el estudio biográfico de HERNANDO CARRIZOSA (1945), cursó estudios de matemáticas en la Escuela de Puentes y de Calzadas de París; recibió, igual-

mente, el título de ingeniero. Sus conocimientos de matemáticas y geometría los pondría al servicio de los estudiantes de la Universidad del Cauca y de la Universidad del Rosario, claustro en el que estuvo a cargo de la cátedra de cálculo diferencial e integral.

Entre los miembros de la legión extranjera adoptada por el sistema educativo neogranadino, referenciados por LEÓN HELGUERA (1958) en su estudio sobre la educación durante la primera administración de Tomás Cipriano de Mosquera, podemos destacar a Aime Bergeron, profesor de matemáticas procedente de Francia; Agustín Codazzi, geógrafo italiano; Eugene Rampon, profesor de patología; Bernard Lewy, profesor danés encargado de la enseñanza de la química y la metalurgia; y José Eboli, italiano que regentó las mismas asignaturas de Lewy.

El esfuerzo estatal por hacer de la calidad una política pública se complementó a finales de los años cuarenta, mediante la compra en Europa de cinco mil libros, “la mayor parte de los cuales fueron destinados a la Biblioteca Nacional. Este fue el primer gran incremento de los recursos bibliográficos desde el período colonial” (HELGUERA, 1958, s.p.). Además, de acuerdo con lo establecido en el decreto del 14 de septiembre de 1847, cuando el vicepresidente Rufino Cuervo estuvo encargado del poder ejecutivo, la organización del Instituto de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas integrado por los profesores de estas áreas científicas, vinculados con las facultades homónimas de las universidades de cada distrito.

Pero la lista de medidas en busca de la calidad de las ciencias naturales, y la enseñanza de la misma, tuvo un acto adicional con la importación desde Francia del mejor laboratorio de química y física que el país habría de tener hasta finales del siglo XIX, que funcionaría en la universidad del primer distrito con sede en Bogotá (HELGUERA, 1958).

B) *Educación útil*

JORGE ORLANDO MELO (2008) trajo a colación en una conferencia presentada en el XVI Congreso de Colombianistas celebrado en la ciudad norteamericana de Charlottesville, el concepto idea de progreso, el cual, en sus palabras:

“Hace parte central de la cultura moderna, y del conjunto de ideas y lugares comunes que reemplazan en gran parte de la población las nociones que defendían el sentido de la vida en las sociedades tradicionales. Muchos dejaron de encontrar el sentido fundamental de su vida en el

más allá, en la salvación, para buscar, en formas diversas, lo que produjera la felicidad que el hombre puede gozar sobre la tierra” (MELO, 2008, pág. 1).

Este concepto es clave para tratar de comprender una serie de acontecimientos y procesos que venían suscitándose en Colombia desde finales del período colonial, sosteniéndose durante el período de la Gran Colombia y extendiéndose durante la República de la Nueva Granada. Los acontecimientos fueron, entre otros: la Expedición Botánica, la visita científica de VON HUMBOLDT, las fallidas reformas educativas del fiscal Moreno y Escandón y del arzobispo virrey Caballero y Góngora, la fundación de la Universidad de Mompox, la promulgación de la Ley de Educación en 1826 y los decretos de 1842 y 1844. Mientras que el proceso que acaparaba la atención fue la conformación de una estructura educativa anclada, entre varios principios, en la aclimatación y la difusión de la enseñanza útil.

La educación útil es asimilada como la educación suministrada a los niños y a los jóvenes en edad escolar, como la formación teórica y práctica pertinente y de calidad para contribuir al desarrollo material; entendido como idea de progreso de una nación, o como una de las condiciones imprescindibles para generar el avance de las fuerzas productivas y el aprovechamiento económico de los recursos naturales nativos en medio de un mercado capitalista cada vez más sofisticado.

Así entonces, la idea de progreso sugerida por MELO encaja perfectamente en la visión presente y a futuro, que los miembros de la élite neogranadina concebían impartándose en las aulas de la escuela primaria y la universidad para integrarse al mercado externo. Ellos concibieron un sistema educativo en el que, desde muy temprana edad, los niños pudieran acercarse a sus habituales oficios y labores agrícolas o mineras, de forma técnica y creativa.

En ese sentido pueden entenderse los artículos inmersos en el decreto del 2 de noviembre de 1844, que establecieron la enseñanza de los fundamentos de la agricultura en el pènsu de las escuelas elementales y superiores, al igual que en el plan de estudios de las escuelas normales provinciales. Eso sin descontar que en medio del esfuerzo por hacer de la instrucción primaria un bien social universal, el gobierno de Alcántara Herrán promovió la educación elemental de adultos en jornada nocturna, incluyendo las mismas asignaturas, por lo que volvemos a encontrar el interés institucional de promover la enseñanza técnica de la agricultura.

En este sentido, se torna evidente que los dirigentes de la época buscan por todos los medios a su alcance ligar la educación con el progreso

material. La educación empezaba a verse desde una perspectiva aplicada y, por tanto, práctica, pues debía aportar los elementos que contribuyeran al “crecimiento”, así lo denominan los economistas de hoy. La educación debía dejar de catalogarse como un activo intangible y un bien suentuario que pulía el *curriculum vitae* de un pequeño y selecto grupo de personas, que de hecho ocupaban los más altos peldaños de la organización social y la estructura estatal. En este aspecto fue enfático el ministro Ospina, cuando estableció: “[...] orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos [...] crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional” (citado por BOHÓRQUEZ, 1856, pág. 341).

Ahora bien, vale la pena suponer —como lo piensa JORGE ORLANDO MELO— que la idea de progreso viene adherida al concepto de felicidad material o “mundana”, y por ende, la educación inmediatamente adquiere un sentido inesperado toda vez que se proyecta como un instrumento de búsqueda y encuentro de un mundo feliz sobre la faz de la tierra y no en los confines de la eternidad. Un mundo medible con indicadores materiales asociados con el ingreso, la capacidad de compra, la clase de vivienda que se posee, el tipo de bienes muebles que se adquieren y otras consideraciones por el estilo.

Dicho con otras palabras, esta forma tan peculiar de sopesar la importancia de la educación práctica con base en dividendos individuales y sociales tangibles y cuantificables, podía desencadenar el trastorno irreparable del orden moral que había cohesionado la disímil población del Virreinato, colocando en su lugar el imperio de los sentidos y el triunfo del hedonismo sobre la espiritualidad. Situación que nos recuerda el apasionado debate de finales de la década de los veinte del siglo XIX, cuando se permitió, y posteriormente se prohibió, la enseñanza del utilitarismo de BENTHAM.

Este planteamiento ideológico se deduce de la posición crítica frente a la idea de progreso material y la educación útil, sin contar con el fundamento religioso que adoptaron personajes de la talla intelectual y política de Mariano Ospina Rodríguez y Rufino Cuervo. Sobre todo el primero de ellos, quien se opuso a esta posibilidad acuñando una definición bien interesante de progreso a través del concepto “civilización”, hasta tal nivel que valió para que se fundara hacia mediados de 1849 el periódico del mismo nombre (“La Civilización”).

Precisamente, en el primer ejemplar de dicho periódico, citado por el escritor JUAN JOSÉ MOLINA (1884, pág. 5), el entonces exministro Os-

pina Rodríguez escribió un artículo en el que definió con bastante precisión el concepto “civilización”:

“La civilización absoluta, la civilización perfecta sería la reunión de instrucción, moralidad y riqueza en sumo grado: pero la nación más civilizada dista infinito de semejante estado; así, cuando se habla de civilización se trata únicamente del estado relativo de las naciones y de los individuos. Llamamos sociedad civilizada a la que aventaja a otras en instrucción, moralidad y riqueza”.

Fíjense, “instrucción” sí; ¿instrucción para crear y ganar riqueza?, por supuesto. Entonces, educación práctica y aplicada o útil, sin ninguna duda, pero acompañada de la formación moral católica y no de una ética laica liberal radical que en nombre de la “libertad, igualdad, tolerancia y fraternidad, delira de continuo con puñales y suplicios para los que no siguen sus principios” (citado en MOLINA, 1884, pág. 13). Aseveración que pronunciaría Mariano Ospina contra la funesta influencia ideológica revolucionaria jacobina o contra el modelo revolucionario francés.

La tendencia doctrinaria de Ospina ya era muy visible desde la condena de la línea “radical” del liberalismo inglés, el utilitarismo, en el decreto del 12 de marzo de 1828, en el que quedó consignado que en “ninguna de las universidades de Colombia se enseñarán los tratados de legislación de BENTHAM” (Codificación Nacional, 1925, t. 3, pág. 354), vista como la causa inmediata del relajamiento moral de los jóvenes estudiantes universitarios.

Lo que se complementaría, después de perpetrado el atentado contra la vida del presidente Simón Bolívar, con el decreto del 5 de diciembre de 1829, encaminado a poner en manos de la Iglesia y la moral católica la formación de todos los niños de las escuelas elementales, con lo que todos los sacerdotes de las parroquias debían “celar que los maestros enseñen a los niños la religión y la moral cristiana en toda su fuerza, y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra, ni que de modo alguno reciban en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones” (Codificación Nacional, 1925, t. 4, pág. 104). Añadiéndosele la ley del 16 de mayo de 1840, en la que se vedó la enseñanza de doctrinas contrarias a los dogmas del evangelio.

Sin perder de vista el enfoque pragmático que los distintos gobiernos le venían dando a la educación, conviene mencionar que difícilmente puede encontrarse algún miembro de la clase dominante defendiendo la posición de conservar el tradicional enfoque humanista y teológico. Lo que en adelante encontraremos es un grupo de influyentes políticos ami-

gos de la enseñanza útil, arropados con la doctrina cristiana y otro cobijado con la doctrina liberal, a secas.

Lino de Pombo fue uno de los intelectuales que defendió con tozudez la absoluta pertinencia de un enfoque práctico, condición del avance cultural y el progreso económico de los pueblos. En el discurso de apertura de estudios pronunciado en la Universidad del Cauca el 1º de octubre de 1830, se fue con energía contra la educación tradicional heredada de la Colonia, acérrima enemiga del avance de la experimentación y la ciencia aplicada. A continuación sus palabras:

“Los estudios que se hacían en las capitales, estaban planteados bajo reglas análogas a las antiquísimas que gobernaban en las universidades de España y circunscrita solo a la latinidad, la rancia filosofía, y las jurisprudencias civil y canónica, la medicina y la teología. Libros totalmente desacreditados y llenos de sandeces e impertinencias escolásticas, eran las que servían de texto para esta enseñanza ridícula, que no variaba de forma ni de sustancia por espacio de medio siglo: de manera que las ciencias de colegio estaban en poca diferencia, lo mismo que nuestros usos [...] en el mismo pie que allá por los tiempos de la conquista” (POMBO, 2005, pág. 121).

Y añade que al Estado colombiano se le debía abonar el cambio de rumbo de la educación y la definitiva llegada de las ciencias útiles —inexacto por lo que anotamos en un párrafo anterior acerca del esfuerzo por una educación útil sugerido desde las reformas borbónicas a finales del siglo XVIII—. Estos sus planteamientos:

“Entonces fue cuando la instrucción pública principió a marchar entre nosotros con regularidad, abierta la senda para que pueda comprender en su extenso círculo todos los ramos de los conocimientos humanos. Los idiomas, la moral, la sana filosofía, la ciencia de la legislación y del derecho, las matemáticas, la física, la economía política, la ciencia administrativa, la literatura [...] y todas las demás nociones principales de los estudios modernos, fueron ya objeto de las tareas literarias de la juventud, sin la manía del latín, sin los ridículos esfuerzos de la memoria, y sin el extravagante ergotismo” (POMBO, 2005, pág. 122).

Junto a la voz de POMBO se escucharía, años después, en la década de los sesenta, el punto de vista de otro destacado político del siglo decimonónico: SALVADOR CAMACHO ROLDÁN, adepto a la idea de concebir la educación como vehículo de progreso, fundamento de moral y difusora del dogma cristiano, muy en la línea ideológica expuesta a finales de los años cuarenta por Mariano Ospina. Detengámonos en su idea:

“La educación universal el interés supremo de los pueblos modernos [...] Educación es moralidad [...] Educación es seguridad, porque es moralidad primero, y posición independiente que da medios de vivir sin necesidad de codiciar lo ajeno [...] Educación es riqueza, porque es industria adelantada y porque proporciona los medios de trabajar y producir [...] Educación es religión, porque si Dios se revela en sus obras [...] nos lo muestra en todos los prodigios que la ciencia enseña a los hombres” (CAMACHO ROLDÁN, 1868, pág. 4).

La atención que los gobernantes le dispensaron a la educación práctica, aplicada y útil quedó patentada cuando los legisladores le dieron vida a la facultad de ciencias físicas y matemáticas en el decreto del 1º de diciembre de 1842, quedando conformada la educación superior de cuatro facultades mayores, además de la mencionada: jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas, y una facultad “menor”: literatura y filosofía.

La facultad mayor de ciencias físicas y matemáticas ofrecía a los estudiantes la culminación de su carrera profesional en cuatro años. Los dos primeros años todos los alumnos estudiarían un núcleo común de asignaturas, pero en el tercer año cada uno de ellos tendría la oportunidad de hacer énfasis en una de estas tres especialidades: matemáticas, ciencias físicas o ciencias naturales, a la que se dedicaría los dos últimos años de estudio.

De acuerdo con el artículo 148 del mencionado decreto, los estudiantes del énfasis en ciencias naturales aprenderían en el tercer año botánica, física vegetal, agricultura, y en el cuarto anatomía, zoología y fisiología. Los que siguieran el estudio de las ciencias físicas, “estudiarían en el tercer año análisis químico y mineralogía; en el cuarto, química vegetal y animal, aplicaciones de la química a la industria y geología” (Codificación Nacional, 1927, pág. 614).

Al lado de la facultad de ciencias físicas y matemáticas, el gobierno dispondría en 1844 la creación de una escuela técnica paralela a las facultades mayores y menores. Se trataba de la escuela de náutica que funcionaría en la universidad del segundo distrito con sede en la ciudad de Cartagena, dotada de las siguientes asignaturas: aplicación de la hidráulica a la construcción de canales y teoría del vapor empleado como fuerza motriz y sus diferentes usos.

En 1847, el gobierno de Mosquera insistiría en la formación técnica dando a conocer el montaje de dos escuelas adicionales, la de arquitectura en la universidad del primer distrito ubicada en la capital de la República; y la de minería en la universidad del tercer distrito localizada en la ciudad de Popayán, en la que se impartirían estas materias: “[...] química

aplicada a la metalurgia, hidráulica y su aplicación al trabajo de las minas” (Codificación Nacional, 1928, pág. 422).

El montaje de estas escuelas de enseñanza técnica, donde los estudios tendrían una duración de dos años, al cabo de los cuales los alumnos recibían el título de profesional, demostraba, a ciencia cierta, que había que preparar el mayor número de jóvenes en el menor tiempo posible en un oficio que concordara con el perfil empresarial y económico de la zona.

C) *El control y la vigilancia*

Con el decreto del 1º de diciembre de 1842, el gobierno del general Pedro Alcántara Herrán se embarcó en lo que podemos considerar el segundo *round* del diseño de un sistema para la educación superior, pues el primero había tenido lugar durante la Gran Colombia.

Del diseño vale la pena destacar el gran interés que despertó entre los miembros del gobierno, a la cabeza del ministro del Interior y Relaciones Exteriores Mariano Ospina Rodríguez, la intervención en las cuestiones educativas, en lo que por cierto, no difirió mucho del plan de Santander. La diferencia frente a este estaba por cuenta del grado de intervención que los dirigentes nacionales montaron sobre la educación. Con la reforma del 42 la intervención se acentuó.

El instrumento de intervención estatal estaba custodiado por la Dirección General de Instrucción Pública, a cargo de la cual estaría el ministro del Interior y Relaciones Exteriores. En cada provincia del país habría una subdirección de instrucción pública, ejercida por el gobernador de la respectiva provincia y dos adjuntos nombrados por el poder ejecutivo.

La intervención estatal vino por varios frentes. Uno de ellos fue el ensamblaje de un organigrama para las universidades públicas de los tres distritos en los que quedó dividido el territorio nacional. En cada una se instituyó el Gran Consejo, órgano superior que se compondría de los catedráticos de todas las facultades, el rector y los inspectores. Por debajo del Gran Consejo funcionaría la Junta de Inspección y Gobierno, conformada por el rector, los inspectores y un catedrático de cada facultad, y en la base los consejos de las facultades.

En el organigrama también cabe destacar la figura del inspector, segundo al mando de la universidad, quien sería nombrado por el poder ejecutivo para vigilar, controlar, informar y sancionar al personal docente y a los estudiantes que incumplieran con sus respectivas obligaciones.

En el caso de la función de vigilancia de los profesores, estas fueron sus atribuciones: “[...] tocará examinar diariamente si los catedráticos asisten a las aulas a la hora señalada y si dan las lecciones por todo el tiempo que deben. Inmediatamente que note alguna falta de esta especie lo avisará por escrito al catedrático y lo pondrá en conocimiento del rector” (Codificación Nacional, 1927, pág. 602).

Mientras que para la custodia de los estudiantes, sus funciones atenderán “la asistencia de los cursantes a las clases, estudios, pasos, conferencias y demás actos y funciones a que deben concurrir; corregir a los que falten; mantener el buen orden y disciplina en todos los ejercicios y durante las horas de recreo” (Codificación Nacional, 1927, pág. 602).

Dentro de este contexto, la idea expuesta y aplicada por el ejecutivo nacional, consistía en formar ciudadanos virtuosos mediante la celosa vigilancia de su comportamiento cotidiano. Vigilar y reprender constituyeron los pilares de la disciplina escolar, lo cual traería, según su forma de pensar, el orden social en el que las aptitudes académicas profesionales adquiridas podrían tranquilamente avanzar. Todo a la manera de la idea de civilización concebida por el ministro Ospina.

Seguramente, el axioma presente cuando organizaron el decreto de la educación superior, era construir los cimientos de una ciudadanía respetuosa del orden en el que imperara el reino de la seguridad y la paz, o en el que —como lo planteó HOBBS— se disciplinara la iniciativa individual (citado por BOBBIO, 1997).

El ministro Ospina Rodríguez estaba convencido de la misión de evitar, a como diera lugar, la aclimatación entre los jóvenes de doctrinas radicales que pusieran ante sus ojos la viabilidad del reino de la zozobra y la violencia, o el imperio de la anarquía. Peligro latente, si se consideraba que la historia relativamente reciente de la sociedad francesa había puesto en venta al mundo entero un modelo bárbaro corruptor de los dones de la civilización occidental: la “llaga cancerosa” jacobina. En sus propias palabras el espíritu jacobino creía:

“Que las doctrinas que sustentan el edificio de la sociedad son quimeras perniciosas, para insinuar que es lícito el degüello de los hombres ilustrados para que todos sean iguales en ignorancia, y el asesinato y el despojo de los ricos para que haya igualdad de fortunas o de miseria, reunirse, en fin, para desmoralizar y corromper las sociedad ignorante” (MOLINA, 1884, pág. 14).

En términos históricos bien precisos, el ministro Ospina Rodríguez, quien escribió el anterior punto de vista en 1849, estaba sumamente afa-

nado por la propagación de todas las doctrinas que desde la revolución francesa de 1789 hasta la de 1848 empezaban a cuestionar o a poner en tela de juicio los principios y las presuntas ventajas o bondades de un régimen que había dejado por fuera de la repartición de favores, derechos y prebendas a amplios sectores de la sociedad, entre los que estaba la clase baja trabajadora.

Las doctrinas por las que tanto malestar sentía el ministro, no son otras que las doctrinas igualitarias surgidas de la conjura de los iguales encabezada por el líder francés Babeuf (RUDE, 1983), y el socialismo que apenas comenzaba su vertiginosa carrera ideológica y política; ambas alzadas sobre la base de la lucha irreconciliable entre las clases sociales, evidente en la revolución de 1848, donde, a juicio de ERIC HOBSBAWM (1998) y GEORGE RUDE (1979), nos tropezamos con que la historia se mueve al ritmo de una nueva contradicción de clase, la que protagonizaran en adelante la burguesía y el proletariado.

Por el contrario, la dirigencia nacional, de la pluma de Ospina, abogaron por la instauración de una economía capitalista integrada al mercado externo, respetuosa de los principios de la propiedad privada, la competencia y el ánimo de lucro, así como de la dignificación y la “deificación” del trabajo como el único medio a través del cual el hombre podía progresar, de lo que daba testimonio ejemplar el pueblo norteamericano. Este su punto de vista al respecto: “[...] el pobre norteamericano, ya salga del taller, ya de la universidad, piensa dormido y despierto, en mejorar su fortuna, pero piensa enriquecer trabajando, y no hay fatiga que no arrastre para conseguirlo” (MOLINA, 1884, pág. 14).

Otro frente en el que aflora la intervención es en el plano académico, al determinar el número de facultades y los distintos programas que en cada una debían impartirse. Fueron cinco facultades: literatura y filosofía, ciencias físicas y matemáticas, medicina, jurisprudencia y ciencias eclesiásticas.

En la facultad de literatura y filosofía, por ejemplo, se estipuló que en la sección de literatura el pénsum comprendería la enseñanza de gramática, latín, inglés, francés, historia antigua, historia moderna, literatura y bellas artes. En la sección de filosofía abarcaría la enseñanza de aritmética, álgebra, geometría elemental, trigonometría, topografía, dibujo lineal, psicología, química, mineralogía, geología, geografía, cronología, teneduría de libros y lógica moral.

Un tercer frente en el que se dio la intervención ocurrió en el plano ético. Para los gobernantes de la época no era concebible enseñar ciertos

programas académicos sin adosarlos a la estricta observación de un patrón conductual ceñido al respeto de ciertos valores y paradigmas sociales, el cual había que cumplir celosamente dentro y fuera de la universidad. La meta era hacer que el universitario se convirtiera en un modelo de virtudes, un adalid de la moral y las sanas costumbres, propias de una nación civilizada, como tanto lo sostenía el ministro Ospina.

En este orden de ideas, la vida de los estudiantes era controlada más allá de las aulas. Tanto que el poder ejecutivo redactó un artículo, el 208, en el que identificaba una serie de conductas en las que ningún estudiante podría incurrir, so pena de un severo castigo. A continuación el texto completo del artículo (Codificación Nacional, 1927, pág. 624):

“Ningún cursante podrá asistir a casas de juego de cualquier especie que sean, no asociarse con los que las frecuentan, ni vagar en las calles por la noche, ni entrar a casa de mujeres mal reputadas, ni leer ni tener en su poder libros obscenos o impíos, ni mezclarse en tumultos, ni en cosas que desdigan de una educación culta y moral. El hacerlo se calificará de mala conducta”.

La autonomía distaba de ser la prioridad o el tema central de la agenda política y educativa de la época. El estudiante, ya pasada la adolescencia, se trataba como un individuo todavía muy inmaduro incapaz de dirimir con sensatez los dilemas de la vida diaria. Razón por la cual había que mantenerlo alejado de los nodos del mal y las malas costumbres a punta de prohibiciones y castigos. ¿Quién tendría la sacra misión de evitar la perversión de la juventud universitaria? La respuesta no es otra que el Estado interventor y su gendarmería ética estacionada en la universidad.

La actitud plenipotenciaria del Estado en materia ética, revela una concepción paternalista extrema, contraria a la concepción liberal del mismo. Basta recordar que ADAM SMITH, en el libro *La riqueza de las naciones*, puso de presente que el Estado solo debía encargarse de los detalles relacionados tanto con la seguridad interna como externa y de aquellas actividades económicas en las que los empresarios no veían con especial atención (ROLL, 1993).

Para el liberalismo, en general, el Estado debía tener poderes limitados, y así se entiende:

“El presupuesto filosófico del Estado liberal, entendido como Estado limitado en contraposición al Estado absoluto, es la doctrina de los derechos del hombre elaborada por la escuela del derecho natural (o iusnaturalismo): la doctrina de acuerdo con la cual el hombre, todos los hombres indistintamente, tienen por naturaleza, y por tanto sin importar su

voluntad [...] algunos derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad [...] que el Estado [...] debe respetar no invadiéndolos y garantizarlos frente a cualquier intervención posible por parte de los demás” (BOBBIO, 1997, pág. 11).

Esta actitud vigilante y protectora del Estado conduce a que en las aulas, en el transcurso de la cotidianidad escolar universitaria misma, se estime pertinente llevar un estricto control del comportamiento de los alumnos. Pretensión que involucra estar en constante actitud de alerta durante las clases. Aquí “los cursantes [...] se dividirían en secciones de diez a quince individuos cada una; cada sección estará bajo la inspección y vigilancia de un jefe, que será uno de los mismos cursantes elegido por el inspector” (Codificación Nacional, 1927, pág. 642).

A su vez, todos los jefes de sección de un curso estarían bajo las órdenes de un par especialmente distinguido, el bedel, quien asumiría la función de mantener “el orden y disciplina en las secciones, y sus órdenes en lo relativo a estos objetos serán obedecidas por los jefes de las secciones y por todos los cursantes de la clase” (Codificación Nacional, 1927, pág. 642).

Por fuera de las aulas, el control no podía debilitarse, la custodia de los estudiantes debía ser permanente en aras del orden, la disciplina y el decoro. En tal sentido se instituyó la figura del pasante celador, desempeñada por un profesional con título de licenciado, de buenos modales, firmeza de carácter y veintidós años cumplidos. Estas fueron las funciones del pasante celador:

“El pasante es el juez de las diferencias que se suscitan entre los cursantes. Hace que los estudiantes ocupen útilmente el tiempo, impide y corrige inmediatamente todo desorden, hace observar los reglamentos establecidos para la disciplina y buen orden y vela constantemente sobre la buena conducta de los alumnos” (Codificación Nacional, 1927, pág. 607).

De esta manera, “las escuelas y las universidades se muestran para el control social, para la disciplina de cuerpos y mentes”, aspecto que se “asoció con un pensamiento antiliberal y de raigambre conservadora impulsado por Ospina” (ZAPATA y OSSA, 2007, pág. 181), sin que a la postre, por supuesto, todas esas medidas formales de control, vigilancia y castigo hayan podido erradicar las conductas irreverentes, los comportamientos díscolos y las traviesas acciones de los estudiantes.

Los escolares nunca cejaron en la asidua práctica de conductas condenadas tanto por los reglamentos escolares como por los padres y las autoridades. Basta recordar, por ejemplo, las pilatunas cometidas por los inter-

nos del Colegio San Bartolomé, entre las que estaba abandonar el claustro en horas de la noche para regresar al día siguiente bien temprano, tal como nos lo cuenta CORDOVEZ MOURE (2006, pág. 45): “Algunos patanes ejecutaban atrevidas salidas clandestinas por medio de lazos llenos de nudos, a fin de poderse prender con más facilidad, operación que se llamaba echar culebrilla, para lo cual el autor principal necesitaba cómplices y auxiliares”.

Eso a sabiendas de las duras reprimendas que después vendrían, dado que los infractores eran castigados con golpes y azotes, por lo que en aquellos años no había estudiante que no cargara con un amuleto para menguar el dolor ocasionado, “el tradicional cabo de vela de sebo envuelto en telas de cebolla colorada” (CORDOVEZ MOURE, 2006, pág. 44).

D) *Otras medidas*

El gobierno de Alcántara Herrán realizó un encomiable esfuerzo para hacer posible la idea de un país con educación y un país educado. Este sueño republicano y liberal era igual a poner a tono nuestro país con los más avanzados de Europa y con Estados Unidos; era colocar a Colombia en la senda de la civilización como tanto lo anotaba el ministro Ospina Rodríguez.

En busca de este sueño liberal, concibieron un estatuto educativo que creara el proceso de enseñanza y aprendizaje como un devenir constante que reclamaba una ágil y eficaz respuesta pública desde la más temprana edad. La atención estatal de las necesidades educativas debía empezar antes de que el niño tuviera edad de cursar la escuela elemental. En el decreto del 2 de noviembre de 1844 se crearon las salas de asilo, con el propósito de cuidar a los niños menores de siete años.

La medida que le daba vida a las salas de asilo era una política pública de atención a la primera niñez, política que encontraría serios inconvenientes económicos para su ejecución, dado que los recursos regionales y nacionales, del orden privado y público, se concentraron en la educación elemental, secundaria y universitaria.

Las salas de asilo podrían considerarse un antecedente de lo que en la educación de hoy día es el nivel preescolar o de aprestamiento y socialización de los grados kínder y transición. Lo que pasa es que el documento oficial no es explícito acerca de los contenidos y los objetivos de la educación preelemental de aquellos años.

Entonces, si se tiene en cuenta las salas de asilo, las escuelas elementales, los colegios provinciales, las universidades y las escuelas elementa-

les para adultos en horario nocturno, tenemos ante nuestros ojos un panorama positivo en materia educativa porque, entre otras razones, ninguna persona se concibe por fuera del sistema. Todos los individuos, chicos y grandes y todos los niveles de la educación, se encontrarían cobijados por la inversión del Estado. Por tanto, es muy sensato afirmar que durante la administración Alcántara existió lo que hoy se llama un Estado social, solo por cuenta del interés que acaparó la educación.

En otro plano de la gestión educativa de Ospina Rodríguez es interesante anotar, que si bien se aprecia un giro doctrinario frente al peso de la enseñanza religiosa católica en los claustros escolares de todos los niveles educativos y cuyos preceptos son, en opinión del ministro, el antídoto perfecto contra toda clase de virus radical y anarquista proveniente de Europa Occidental (Francia), el celo religioso esbozado nunca fue, en términos formales y constitucionales, enemigo del derecho individual de la libertad de conciencia y de cultos, por cuanto esto quedó consagrado en el artículo 30 del decreto de noviembre de 1844: “[...] cuando un padre que no profese la religión católica tenga en una escuela pública un hijo, y pida que no se le dé la instrucción religiosa, el niño será excluido de estas lecciones” (Codificación Nacional, 1928, pág. 758).

Un aspecto adicional del sistema educativo montado entre 1841 y 1849, fue el reconocimiento de la pensión de jubilación y la pensión por invalidez a todos los profesores universitarios. De acuerdo con la norma vigente a partir de diciembre de 1842 se harían acreedores a la pensión de jubilación todos los docentes que reunieran una sola condición: haber enseñado en la universidad treinta años, teniendo derecho al 100% de su sueldo. El texto del artículo contiene estas determinaciones: “[...] a los treinta años de enseñanza en la universidad serán jubilados los catedráticos con la renta entera del empleo, si por su edad o enfermedad estuvieren en imposibilidad de continuar enseñando con provecho” (Codificación Nacional, 1927, pág. 606).

Casi tres años después, el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera volvió a tocar la cuestión pensional de los profesores universitarios. En esta ocasión para ampliar el derecho a la pensión e instalar una sucinta tabla de liquidación del monto de la mesada pensional a la luz del tiempo de servicio. Al derecho adquirido de la pensión a los 30 años de servicio con el 100 por ciento del sueldo, en adelante; quien contara con 24 años de trabajo recibiría dos terceras partes del salario y quien tuviera 10 años, una tercera parte (Codificación Nacional, 1928).

5. LA REFORMA DE RUFINO CUERVO

El 14 de septiembre de 1847, el presidente encargado Rufino Cuervo y el secretario de Gobierno Alejandro Osorio, firmaron el decreto que reorganizaba las universidades públicas de la República de la Nueva Granada, al derogarse el decreto del 20 de septiembre de 1844 y sus extensiones jurídicas de mayo y junio de 1845.

En el lapso de tres años la administración del general Tomás Cipriano de Mosquera, reconocido por su voluntad reformadora, acomete la tarea de presentar un nuevo referente jurídico para la educación superior pública. ¿Cuál fue el objetivo acechado con la reforma? ¿Cuáles fueron los preceptos que fundamentaron la reforma educativa?, son dos de los cuestionamientos que se abordarán a continuación.

Mirándolo así, el neurálgico tema del objetivo estratégico considerado por los miembros del gobierno de Mosquera, tuvo relación con la misión de preservar y acentuar la cultura cívica o ciudadana que un país nuevo y atrasado económicamente requería con indiscutible rapidez para integrarse a la clase alta de las naciones civilizadas y desarrolladas de Europa Occidental y América del Norte.

La cultura cívica que los gobernantes de turno tenían en mente, era la misma que desde el principio de la República concibieron los miembros de la nueva clase dirigente nacional, una en la que los valores liberales y democráticos germinaran dando paso a la libertad y la tolerancia en medio de un ambiente de promoción del desarrollo material fundamentado en el crecimiento de la agricultura y las exportaciones.

La exaltación de la libertad y la tolerancia poco a poco toma forma en el proyecto político de levantar una sociedad en orden o civilizada, como lo esgrimió en varios escritos Mariano Ospina a finales de los años cuarenta, quien previamente había tenido la oportunidad de dejarlo plasmado en la reforma educativa de 1842 y 1844, la que el presidente Mosquera asiste con el decreto de 1847.

Entonces, se torna evidente que a lo largo de la década de los cuarenta, los regímenes conservadores de Alcántara y Mosquera consolidan un proyecto de nación basado en el orden, que —pensaban— podría constituirse acudiendo al instrumento social de la educación, que tendría que depender del enaltecimiento del precepto religioso cristiano.

Pero a diferencia de los decretos expedidos durante la presidencia de Alcántara, el emitido en 1847 a la sombra del encargado de la presidencia Rufino Cuervo, fue más contundente al respecto, por cuanto trajo

consigo la exaltación del principio de la armonía, quedando proscrito cualquier comportamiento social anclado en la oposición o la sedición, al que deberían honrar todos los profesores de las universidades públicas, de lo contrario serían suspendidos de sus funciones. Aquí el pasaje del artículo 20 en el que consta este direccionamiento: “También tiene la facultad el deber de suspender al catedrático que enseñe doctrinas impías, inmorales, sediciosas o contrarias a los derechos de la República, dando cuenta a la Dirección” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 248).

Lo anterior en consonancia con los temores que había despertado entre algunos sectores de la clase dominante nacional; los acontecimientos ocurridos alrededor de la toma del poder en Francia en 1793 por cuenta de los radicales jacobinos; las doctrinas revolucionarias de los cavadores ingleses y el socialismo utópico pregonado en parte de la zona atlántica de Europa, en el área anglofrancesa, más metida que el resto del continente en la Revolución Industrial y sus consabidos efectos sociopolíticos.

Aunque tampoco puede darse por hecho la inexistencia de un temor proveniente de la propia entraña de la joven nación, la volatilidad política derivada de la confrontación entre facciones políticas regionales por el control del Estado nacional y la forma como sería más adecuado que se manifestara el poder estatal, que desde la perspectiva del derecho público, oscila entre “la forma unitaria y la forma federal” (VELÁSQUEZ TURBAY, 2002, pág. 95). Confrontación que se tornó particularmente violenta durante el denominado período de la Patria Boba y la guerra de los Supremos, y que más adelante, a partir de 1953, conduciría a una etapa federalista que duraría más de treinta años con varias guerras civiles de por medio.

El apego al precepto del orden casi se puede decir que genera una fiebre política en la que debían estar inscritos todos los responsables del sistema educativo; se empezaba a confiar cada vez más en los mecanismos laicos de control ideológico y político de la muchedumbre, apegados, claro está, al credo cristiano. En el decreto, uno de los deberes más destacados de las directivas y los profesores de las universidades públicas era infundir el respeto por las leyes, las instituciones y los depositarios de su autoridad. Aquí el texto del artículo:

Art. 92. “Uno de los primeros deberes de los superiores, catedráticos y demás empleados de la universidad es cimentar en los alumnos el amor y respeto a la religión, a la moral y a la ley; hacerles conocer desde temprano los funestos resultados de la impiedad, de la inmoralidad, de la corrupción de costumbres y de la insubordinación a la ley y al magisterado” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 255).

Hasta aquí el gobierno lanzaba el mensaje de que la educación superior no estaba en condiciones de forjar mentes juveniles amigas del desorden, el caos, la anarquía, las bravuconerías y la rebelión, sino para abandonar la persistente coyuntura de fragilidad republicana imperante desde la misma independencia.

La tarea de velar por el cumplimiento institucional de las determinaciones de control ideológico y político asignadas a la universidad pública la asumirá el rector, albacea de la doctrina católica y la idea de orden y civilización amasada por los conservadores.

En aquellos años el gobierno siguió suministrándole consistencia a las medidas de control directo de los estudiantes por cuenta no solo de los profesores y los cuadros directivos, sino también de las figuras del bedel y el pasante celador. El Estado quería estar presente en todos los espacios y tiempos de la universidad. Los estudiantes y los profesores difícilmente se concibieron como individuos autónomos que ejercían su libertad en un marco constitucional formado por derechos. Era tal el grado de control y vigilancia ejercida por las autoridades escolares que tuvieron que elaborar un artículo en el que se relacionaba una abultada lista de los castigos a los que se harían acreedores los estudiantes infractores de las normas académicas y morales.

Los castigos iban desde la amonestación verbal hasta la expulsión del alma máter. El gobierno diseñó una escala de diez castigos que partía de insignificante y terminaba en significativo, proporcionados a la falta cometida. La escala exacta es la siguiente: “1. Amonestación privada, 2. Amonestación pública, 3. Represión con apercibimiento, o sea, mantener al estudiante separado de los demás en horas de estudio y recreo, 4. Arresto¹ simple, 5. Pena de dolor, 6. Arresto con privación de cama, 7. Arresto con abstinencia, 8. Pérdida de curso, 9. Expulsión de una clase, 10. Expulsión de la universidad” (AGN, fondo III, vol. 1, folios 268 y 269).

Las infracciones que determinaban el tipo de sanción solo fueron precisadas en el caso de la aplicación de la última de ellas, es decir, cuando el estudiante era expulsado del claustro universitario. Se contemplaron nueve causales de infracción, entre ellas se destaca cuando los estudiantes frecuentan “garitos, casa o tiendas de mujeres públicas, y tabernas o fondos donde se reúnan gentes a beber hasta la embriaguez” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 269).

Solo el rector, con la aprobación de la Junta de Administración, Inspección y Gobierno, imponía la más drástica de las sanciones o penas. En

¹ Máximo 48 horas.

orden descendente, la pena nueve fue potestad del consejo de facultad, la ocho del profesor titular de la cátedra y de la uno a la cinco de los pasantes celadores.

Por donde se le mire, a los jóvenes universitarios se les escudriñó casi todo instante de su vida escolar y como si esto fuera insuficiente, se les obligaba a asistir a misa y a cumplir con ciertas obligaciones confesionales. Aquí la medida:

Art. 186. “Los cursantes de las escuelas tienen el deber de asistir a misa, presididos de los respectivos pasantes, todos los domingos y días de fiesta entera. También están obligados a confesar y comulgar tres veces al año, a saber: al principiar el año escolar, en la última semana de cuaresma, y al terminar los cursos” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 264).

Con esto queda señalado que el orden laico o civil dependió, en grado sumo, del cultivo de valores religiosos cristianos. La concordia social mantuvo su acento místico y el Estado, como se anotó para el período presidencial de Pedro Alcántara Herrán, adoptó un talante bastante paternalista en el plano ético. Casi puede decirse que este asumió el carácter de gendarme moral en defensa de la tradición religiosa colonial, que pudo resistir, en opinión de ORLANDO FALS BORDA (1985), el paso del tiempo; tanto que una de las causas claves de la violencia desencadenada durante la mitad del siglo XX, obedeció a la cruzada laica emprendida por sectores liberales partidarios de la “conclusión” del proceso de modernización ideológica y social truncado por sectores tradicionales amparados en la conservación del paternalismo, el clericalismo y la heteronomía, al calor de la idea de la resignación.

A) *Calidad, solo calidad*

El gobierno de Mosquera daba por descontado que con la conquista del orden político las universidades tendrían la oportunidad de lanzarse a una carrera contra reloj en consecución de la educación soñada: útil y de calidad. De ahí que la enseñanza de las ciencias naturales, físicas y matemáticas haya recibido un nuevo aire con la especificación de los títulos profesionales provenientes de su desagregación.

Para empezar, todos los aspirantes a ingresar a la escuela de ciencias naturales debían poseer el título de bachiller² expedido por alguna de las

² Título universitario obtenido por el estudiante que desarrollara y aprobara los cursos correspondientes a dos años de aprendizaje en cualquiera de las cinco escuelas o facultades disponibles.

cuatro restantes escuelas o facultades: literatura y filosofía, ciencias eclesiásticas, medicina o jurisprudencia. Una vez cumplido este requisito, el alumno acometía el estudio de una serie de cursos comunes y especiales. Eran dos cursos comunes que se tramitaban en un año y con los que ellos adquirirían el título de profesor. Después venían los cursos especiales que se tramitaban en el mismo lapso y les daba la boleta de entrada a una de las ocho especializaciones, cuyos títulos fueron: agrimensor público, profesor de matemáticas, profesor de botánica, profesor de química, profesor de mineralogía, profesor de astronomía, profesor de mecánica y arquitecto (AGN, fondo III, vol. 1, folio 260).

En detalle, los cursos especiales en cada una de las especializaciones profesionales de las ciencias naturales fueron los siguientes: en agrimensura: geometría analítica, geometría descriptiva y principios de óptica; en matemáticas: cálculo diferencial e integral; en botánica: zoología y agricultura; en química: química general y aplicada; en mineralogía: geología y explotación de minas; en mecánica, aparte de la materia del mismo nombre, maquinaria; en arquitectura las mismas del especialista anterior, y en astronomía unas materias sin especificar (AGN, fondo III, vol. 1, folios 259 y 260).

Respecto a las demás escuelas ofrecidas por las universidades y los colegios provinciales³, las instituciones regionales de educación superior básica podían entregar a los estudiantes títulos de bachiller en literatura y filosofía y en ciencias naturales, físicas y matemáticas, primer nivel de los estudios profesionales universitarios. Es relevante mencionar que los planes de estudio se organizaron en series y cursos que alimentaban los distintos niveles de la educación superior.

En la escuela de literatura y filosofía se instauraron cinco series y doce cursos que debían tramitarse en seis años, a saber: *bellas letras*, con dos cursos: idioma patrio y retórica; *idiomas*, con cuatro cursos: sintaxis latina, poetas latinos, gramática y autores franceses y gramática y autores ingleses; *elementos de matemáticas*, con tres cursos: aritmética, álgebra y trigonometría; *filosofía intelectual*, con dos cursos: lógica y teodicea; para rematar con *física* y un curso único (AGN, fondo III, vol. 1, folios 256 y 257).

³ Instituciones públicas regionales sujetas al régimen universitario: debían tener, por lo menos, tres catedráticos de literatura y filosofía y uno en ciencias naturales, físicas y matemáticas que reunieran las cualidades que se exigen a los profesores de dicha escuela en la universidad, con la autorización de otorgar títulos de bachiller.

En la escuela de jurisprudencia se fijó un plan de estudio de tres series y doce cursos, que también debía adelantarse en seis años. Cada serie estaba trazada para despacharse en dos años, y se le entregaba un diploma de idoneidad profesional en cada uno de estos niveles. A los dos años se obtenía el grado de bachiller, nivel básico. A los cuatro años se le otorgaba el título de licenciado, nivel intermedio, y a los seis años la universidad confería el diploma de doctor, nivel superior. Igual colocación se aplicó en la escuela de medicina. En la escuela de ciencias eclesiásticas podían optar por una de dos líneas: teología o cánones, en las que podían aspirar al título de bachiller en dos años, licenciado a los tres y doctor a los cuatro (AGN, fondo III, vol. 1, folios 258 y 259).

Todas las escuelas estaban sometidas a un detallado control de calidad de los educandos. Para tal fin, el gobierno nacional dispuso que todos los estudiantes fueran evaluados periódicamente con exámenes orales y públicos, semestrales o intermedios y anuales, que eran acumulativos, con la particularidad de que los escudriñados tenían a su disposición el material bibliográfico o los instrumentos imprescindibles para resolver las preguntas de los jurados calificadores. A continuación el artículo en el que consta la directriz:

Art. 162. “Todo examen es verbal y público [...] en todos los exámenes debe tenerse a la mano las máquinas, aparatos y libros que sean necesarios para que el examen se verifique con toda prolijidad, a fin de que se conozca la capacidad del que lo presenta” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 261).

Tal parece entonces que el empeño por desterrar la educación memorística de las aulas se hacía con el paso del tiempo más y más fuerte. Eso sin olvidar que el control académico no se detuvo con los exámenes. Todos los alumnos, una vez presentadas y aprobadas las pruebas orales anuales, pasaban a un umbral superior de evaluación: los certámenes, prueba igualmente oral y pública que se presentaba frente a algunos de los miembros más destacados y prestantes de la sociedad y el mundo cultural y académico de la ciudad en la que funcionaba la universidad o el colegio provincial.

Con los certámenes, las instituciones de educación superior le demostraban a la comunidad y al propio Estado la idoneidad académica y moral de sus estudiantes. Aunque es sensato pensar que estos certámenes, desde el lado del Estado, constituyeron un mecanismo de control de calidad que le podía dar los suficientes elementos de juicio para apreciar si el proceso de formación profesional financiado con dineros de la nación y las provincias iba o no por buen camino.

Este espíritu fiscalizador de la inversión social pública que tomó cuerpo desde la reforma de Mariano Ospina nunca despertó algún tipo de sentimiento de inconformismo o antipatía; por el contrario, la comunidad escolar siempre se mostró muy receptiva e hizo ingentes esfuerzos para preparar muy bien los certámenes y de ellos se dejó un copioso testimonio editorial (AGN, fondo III, vol. 2, folios 150-512).

Sin duda, los certámenes pueden escrutarse a la luz de la oportunidad que tenían los profesores y los estudiantes de indicarle a la región y al país, a pesar de las dificultades de comunicación de la época, el grado de aprovechamiento alcanzado, tratando de generar un difuso y frágil patrón de competencia interinstitucional, o por lo menos un sello o impronta de calidad.

Como si esto no hubiese sido poco, todos los estudiantes debían presentar ante el consejo de facultad un examen adicional, un examen, digamos, final-final, antes de recibir cualquiera de los tres títulos disponibles en cada escuela. Este examen tuvo un tiempo de duración bastante preciso acorde con el nivel en el que se esperaba obtener el grado. Así, el examen para bachiller duraba una hora, el de licenciado una hora y media y el de doctor dos horas, aplicable en cuatro de las cinco escuelas, porque en la de ciencias naturales, físicas y matemáticas, el examen era para pretender cosechar el grado de profesor, con una duración de hora y media (AGN, fondo III, vol. 1, folio 266).

Los estudiantes de medicina, deseosos de alcanzar el nivel de doctor, transitarían una senda mucho más larga que el resto de sus pares en las demás profesiones, al colocárseles un requisito adicional expresado en estos términos: “[...] no puede ejercer esta profesión sin haber presentado un nuevo examen de práctica en un hospital y obtenido la aprobación por cuatro quintas partes de las bolas blancas” (AGN, fondo III, vol. 1, folio 267).

El sistema de calificación al que se recurrió a la hora de conceptuar los exámenes intermedios y finales presentados por todos los estudiantes, consistió en la selección de un jurado calificador que depositaba en un receptáculo un voto de aprobación, con una bola de color blanco, o reprobación, con una bola de color negro. En las escuelas de literatura y ciencias naturales, la calificación de aprobación venía por cuenta de la mayoría absoluta⁴ de votos de los calificadores. En las demás escuelas se necesitaba tres cuartas partes de los votos (AGN, fondo III, vol. 1, folio 262).

⁴ La mitad más uno.

Cuando el examen practicado conduce a la adquisición de uno de los tres títulos de la educación superior, la calificación de aprobación queda así: bachiller, mayoría absoluta; licenciado, dos terceras partes. Y doctor, cuatro quintas partes. Si el estudiante reprobaba por primera vez el examen, podía volver a presentarlo un año después, siempre y cuando hubiera asistido puntualmente a la escuela o facultad como cursante; por segunda ocasión se perdía irremediabilmente todo lo hecho.

6. CONCLUSIÓN

La clase dirigente nacional entre las décadas de los veinte y cuarenta del siglo XIX, fue sumamente consciente de la importancia estratégica de la educación. Sabían que con la educación podría alcanzarse una meta que había sido dispuesta desde los años de la Patria Boba por medio de las constituciones regionales expedidas durante ese corto período (TORREJANO, 2011, págs. 46 y 47), la germinación y la consolidación del sentido de ciudadanía y nacionalidad, y otra, que había sido expuesta desde la segunda mitad del siglo XVIII por los reformadores ilustrados españoles, la utilidad de la educación.

Las reformas educativas acaecidas durante los gobiernos de Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera, expresaron la convicción impostergable de estimular una educación orientada hacia la enseñanza de las ciencias útiles y aplicadas, en consecución del ideal del sentido de progreso o de civilización que empezaba a dibujarse en el panorama ideológico de aquellos años.

Para tornar realidad el sentido de progreso en la educación superior, se dio luz verde a la facultad “mayor” de ciencias físicas y matemáticas, a la contratación de profesores extranjeros, a la ampliación de las bibliotecas universitarias, a la compra de laboratorios propios de las nuevas disciplinas intelectuales y a la fundación de institutos de enseñanza “técnica” que impartirían cátedras prácticas acordes con el perfil económico de la región en la que funcionarían. Entre tanto, en el nivel de la educación primaria, la codificación nacional nos deja ver no solo el interés por la alfabetización, sino también por impartir conocimientos prácticos conducentes al mejoramiento de la agricultura nacional.

Junto con esta orientación práctica, es imposible desconocer la relevancia que adquiere la formación ética ciudadana acompañada de una normatividad proclive a la vigilancia, el control y el castigo. El paradigma ético dominante era la libertad vigilada para evitar una libertad sin medi-

da y anárquica que pusiera en peligro las conquistas del orden burgués y capitalista. El ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina, siempre estuvo preocupado por el estallido de cualquier conato subversivo que tratara de imitar la gesta del terror de los jacobinos franceses o cualquier otra corriente política de izquierda que cuestionara la legitimidad de la propiedad privada y el ánimo de lucro.

Además, es imposible pasar por alto el esfuerzo estatal por mejorar la calidad de la educación. Para ello, refinaría los instrumentos de control y vigilancia sobre las instituciones educativas, le abrió la puerta a los concursos de méritos para ocupar las plazas docentes en todos los niveles del sistema escolar y fortaleció la formación de los docentes de primaria mediante las escuelas normales.

7. REFERENCIAS

- AGN (Archivo General de la Nación), Sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, vols. 1 y 2.
- AHREN, E. (1991): “El desarrollo de la educación en Colombia, 1820-1850”, *Revista Colombiana de Educación*, 22/23, 5-88. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, del sitio web: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf.
- BERGQUIST, C. (1999): *Café y conflicto en Colombia, 1886-1910*, Bogotá, El Áncora.
- BOBBIO, N. (1997): *Liberalismo y democracia*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- (1997): *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- BOHÓRQUEZ, L. (1856): *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana.
- CAMACHO, S. (1868): “La educación popular”. Recuperado el 2 de octubre de 2010, del sitio web: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_07docu.pdf.
- CARRIZOSA, H. (1945): *Lino de Pombo, el sabio de las siete esferas*, Bogotá. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, del sitio web: <http://www.banrep cultural.org/sitios/default/filos/lablaa/ciencias/pomboli/1.pdf>.
- Codificación Nacional (1925): Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. IV, 1833 a 1835, Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1927): Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. IX, 1841 a 1842, Bogotá, Imprenta Nacional.

- (1928): Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. x, 1843 a 1844, Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1928). Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado, t. xi, 1845 a 1846, Bogotá, Imprenta Nacional.
- CORDOVEZ, J. M. (2006): *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*, Bogotá, Epígrafe.
- DOBB, M. (1981): *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México, D. F., Siglo Veintiuno.
- ECHAVARRÍA, J. (1999): *Crisis e industrialización: las lecciones de los treinta*, Bogotá, Tercer Mundo.
- FALS, O. (1985): “Lo sacro y lo violento, aspectos problemáticos del desarrollo en Colombia”, en *Once ensayos sobre la violencia* (págs. 25-52), Bogotá, CEREC.
- FLÓREZ, C. y ROMERO, O. (2010): “La demografía de Colombia en el siglo XIX”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. (eds.), *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 375-417), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- HOBBSBAM, E. (1998): *La era del capital, 1848-1875*. Barcelona, Crítica.
- JUNGUITO, R. (2010): “Las finanzas públicas en el siglo XIX”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M., *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 41-127), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- KALMANOVITZ, S. (1978): *El desarrollo de la agricultura en Colombia*. Medellín, La Carreta.
- (1984): “El régimen agrario durante el siglo XIX en Colombia”, en JARAMILLO, J. (ed.), *Manual de historia de Colombia*, t. II (págs. 211-324), Bogotá, Procultura.
- (1997): *Economía y nación: una breve historia de Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo.
- (2010): *Nueva historia económica de Colombia*, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- LEÓN HELGUERA, J. (1958): “La educación durante el primer gobierno de Mosquera, 1845-1849”. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, del sitio web: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rec/articulos/rce26_04ensa.pdf.
- MCGREEVY, W. (1975): *Historia económica de Colombia, 1845-1930*, Bogotá, Tercer Mundo.
- MELO, J. (1991): “Vicisitudes del modelo liberal, 1850-1899”, en OCAMPO, J. (ed.), *Historia económica de Colombia* (págs. 119-172), Bogotá, Siglo Veintiuno.

- (2008): “La idea de progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos”. Recuperado el 3 de febrero de 2011, del sitio web: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf>.
- NIETO, L. (1983): *Economía y cultura*, Bogotá, El Áncora.
- MOLINA, J. J. (1884): *Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez*. Medellín, Imprenta Republicana.
- OCAMPO, J. (1998). *Colombia y la economía mundial, 1830-1910*, Bogotá, Tercer Mundo.
- POMBO, L. (2005): “Discurso de apertura de estudios pronunciado en la Universidad del Cauca”, *Revista Lecturas Matemáticas*, 26, 111-124. Recuperado el 15 de febrero de 2011, del sitio web: <http://www.scm.org.co/articulos/772.pdf>.
- POMBO, M. y GUERRA, J. (1986): *Constituciones de Colombia*, t. III, Bogotá, Banco Popular.
- ROLL, E. (1993): *Historia de las doctrinas económicas*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- RUDE, G. (1983): *La Europa revolucionaria*. Madrid, Siglo XXI.
- (1979): *La multitud en la historia*. Madrid, Siglo XXI.
- SAFFORD, F. (1984): “Acerca de las interpretaciones socioeconómicas en la política de la Colombia del siglo XIX”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 13/14, 91-153, Bogotá.
- (2003): “El comercio de importación en Bogotá en el siglo XIX: Francisco Vargas un comerciante de corte inglés”, en DÁVILA, C. (ed.), *Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX-XX*, t. I (págs. 375-406), Bogotá, Norma.
- (2010): “El problema de los transportes en Colombia en el siglo XIX”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. (eds.), *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 523-570), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- SALAZAR, J. (2000): *De la mula al camión*, Bogotá, Tercer Mundo.
- SAMPER, J. M. (1985): *Los partidos en Colombia*, Bogotá, Incunables.
- TIRADO, A. (1985): “Siglo y medio de bipartidismo”, en ARRUBLA, M. (ed.), *Colombia hoy* (págs. 102-186), Bogotá, Siglo Veintiuno.
- TORREJANO, R. (2011): “La educación en los albores de la República, 1810-1830”, *Revista Republicana*, 10, 45-66.
- TOVAR, H. (1991): “La lenta ruptura con el pasado colonial”, en OCAMPO, J. (ed.), *Historia económica de Colombia* (págs. 87-108), Bogotá, Siglo Veintiuno.

- VELÁSQUEZ, C. (2002): *Derecho constitucional*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- ZAMBRANO, F. (1979): “La navegación a vapor por el río Magdalena”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 9, 63-77, Bogotá.
- (1982): “Aspectos de la agricultura colombiana a comienzos del siglo XIX”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 10, 139-190, Bogotá.
- ZAPATA, V. y OSSA, A. F. (2007): “Nociones y conceptos de «escuela» en Colombia, en la sociedad republicana, 1819-1880”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 177-190.
- ZULUAGA, O. (1996): “Las escuelas normales en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, 12/13, 263-278.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN DURANTE EL DOMINIO RADICAL: 1849-1872

1. MARCO GENERAL

En este capítulo se explicará, en primer lugar, las circunstancias económicas y políticas que le dieron forma y sentido a la política educativa del período radical. Entre los aspectos económicos se destacó el fin del monopolio del tabaco, la desamortización de bienes de manos muertas, la descentralización de rentas y gastos, la colonización de baldíos, el despegue de la navegación a vapor por el río Magdalena, la integración al mercado externo, el déficit fiscal crónico y los retos en el manejo de la deuda externa.

Entre los aspectos políticos se destacaron la definitiva adopción del federalismo, la política liberal de la separación entre la Iglesia y el Estado, la abolición de la esclavitud, la consolidación de los partidos políticos liberal y conservador, la división interna del Partido Liberal entre gólgotas y draconianos, el golpe de Estado de los draconianos encabezado por el general José María Melo, la consolidación del caudillismo, el fortalecimiento de las fuerzas sociales y políticas regionales en el marco del federalismo y, en general, el apego al credo liberal de la instauración y la defensa de un Estado con poderes y funciones limitados, consagrando el auspicio y el cuidado de todo tipo de libertad y la reducción del número de soldados del ejército nacional.

Luego se explicarán los rasgos más sobresalientes de la reforma experimentada por la educación durante las décadas de los cincuenta, sesenta y principios de los setenta, reforma que formó parte sustancial de las transformaciones de medio siglo o radicales, que intentaban poner a tono la República de la Nueva Granada con la dinámica capitalista occidental europea.

Se aborda el análisis del paquete legislativo y las medidas gubernamentales que se expidieron entre mayo de 1848 y noviembre de 1870,

encaminadas a fortalecer la función social del Estado mediante el ofrecimiento de una educación superior y básica o elemental basada en la libertad de enseñanza, laica, respetuosa de la tradición religiosa católica y partidaria de profundizar el enfoque práctico y útil que se le venía dando desde finales del siglo XVIII.

2. PANORAMA ECONÓMICO

El tiempo transcurrido entre la reforma educativa de 1850, adelantada por el gobierno de José Hilario López, y la de 1870, bajo la presidencia de Eustorgio Salgar, fue el tiempo del dominio político ejercido por el ala radical del naciente Partido Liberal. La fiebre liberal se esparce con miras al aniquilamiento de la estructura colonial, con lo que se esperaba diluir las amarras que ataban los factores productivos impidiendo el desarrollo cabal de estos.

Uno de los terrenos en los que actuaron los reformadores liberales concernía al aspecto fiscal. La penuria de las rentas y los elevados gastos que se traducían en un permanente déficit jalonado por los desembolsos militares y el cumplimiento de las obligaciones financieras internas y externas, al igual que la pretensión de fortalecer económicamente el proceso de organización federal, influyeron en la promulgación de una reforma fiscal que se ancló en la descentralización de las rentas y los gastos públicos.

El Estado central se quedó con las denominadas rentas nacionales: aduanas, correos, amonedación de metales, papel sellado, salinas, arrendamiento de baldíos y rendimiento de las vías nacionales; a las regiones se cedieron las siguientes rentas: aguardientes, diezmos, quintos, peajes y derechos y registros (JUNGUITO, 2010; MELO, 1991). Organización fiscal que afectará la distribución de las cargas fiscales con las que el Estado central y el Estado regional tendrán que sufragar los gastos de inversión de la educación universitaria y primaria, al asumir la Unión, después de la conformación de los Estados Unidos de Colombia, el mantenimiento de la escuela central y las escuelas normales de cada Estado soberano; en tanto que las finanzas públicas de cada Estado, las escuelas de instrucción primaria.

Al lado de la descentralización de las rentas públicas estuvo el proyecto de naturalizar, de una vez y por siempre, el “molesto” impuesto directo; ese que tanto malestar había propiciado durante La Gran Colombia cuando intentó institucionalizarlo el ministro Castillo y Rada. El esta-

blecimiento del impuesto único, a juicio de Manuel Murillo Toro, sería responsabilidad de las autoridades regionales, “consultando los diversos grados de riqueza y las condiciones particulares de cada uno” (JUNGUITO, 2010, pág. 62).

¿Alcanzó o no los objetivos fiscales perseguidos por la reforma de 1850? Esta no tuvo el efecto esperado por el ministro Manuel Murillo Toro “en términos de un mejoramiento permanente de la situación fiscal de la nación a mediano plazo” (JUNGUITO, 2010, pág. 67) o de las finanzas regionales. Lo que traduce que fueron más los años de penuria fiscal que los de superávit. Un somero análisis cuantitativo de las finanzas públicas entre 1846 y 1860 arroja conclusiones contundentes al respecto (véase cuadro 12).

Cuadro 12

Rentas, gastos y balance fiscal desde 1846-1847 hasta 1859-1860

Año	Ingresos (\$)	Gastos (\$)	Saldo (\$)
1846-1847	2.972.751	2.877.116	95.635
1847-1848	2.705.061	2.783.937	-78.876
1848-1849	2.775.508	2.618.044	157.464
1849-1850	2.931.175	2.475.986	455.189
1850-1851	1.803.272	2.278.170	-474.898
1851-1852	1.766.916	2.164.518	-397.602
1852-1853	2.123.485	1.943.390	180.095
1853-1854	1.790.926	2.185.526	-394.600
1854-1855	3.377.223	1.993.498	1.383.725
1855-1856	1.880.213	1.713.843	166.370
1856-1857	1.937.053	1.775.667	161.386
1857-1858	1.719.151	1.977.764	-258.613
1858-1859	1.732.472	1.883.398	-150.926
1859-1860	1.296.648	1.055.714	240.934

Fuente: JUNGUITO (2010, pág. 67).

Sobresale que a partir del año de la reforma (1850) el saldo fiscal, en relación con los años anteriores, dista de haberse comportado mejor, empeorando el horizonte; si se tiene en cuenta que este balance puede considerarse alejado de la realidad, porque a partir de 1853 se “dejaron de

atender los intereses anuales de la deuda externa estimados entre \$ 200.000 a \$ 300.000 anuales” (JUNGUITO, 2010, pág. 67). Entonces, si hacemos el hipotético ejercicio de adicionarle el límite inferior del rango, \$ 200.000, a cada saldo después de 1853, tenemos que la situación fiscal hubiera sido más calamitosa, dado que solo dos de los siete años tendrían un saldo favorable: 1854-1855 con \$ 1.183.725 y 1859-1860 con \$ 40.934 (véase cuadro 13).

Cuadro 13

Rentas, gastos y balance fiscal adicionándole el pago de los intereses anuales de la deuda externa: \$ 200.000 desde 1853-1854 hasta 1859-1860

Año	Ingresos (\$)	Gastos (\$)	Saldo (\$)
1853-1854	1.790.926	2.385.526	-594.600
1854-1855	3.377.223	2.193.498	1.183.725
1855-1856	1.880.213	1.913.843	-33.630
1856-1857	1.937.053	1.975.667	-38.614
1857-1858	1.719.151	2.177.764	-458.613
1858-1859	1.732.472	2.083.398	-350.926
1859-1860	1.296.648	1.255.714	40.934

Fuente: JUNGUITO (2010, pág. 67).

Ahora, si el ejercicio se efectúa con el límite superior del rango, \$ 300.000, la peor perspectiva fiscal posible, encontramos que únicamente un año, 1854-1855, figuraría con saldo favorable de \$ 1.083.725 (véase cuadro 14).

Cuadro 14

Rentas, gastos y balance fiscal adicionándole el pago de los intereses anuales de la deuda externa: \$ 300.000 desde 1853-1854 hasta 1859-1860

Año	Ingresos (\$)	Gastos (\$)	Saldo (\$)
1853-1854	1.790.926	2.485.526	-694.600
1854-1855	3.377.223	2.293.498	1.083.725
1855-1856	1.880.213	2.013.843	-133.630
1856-1857	1.937.053	2.075.667	-138.614
1857-1858	1.719.151	2.277.764	-558.613
1858-1859	1.732.472	2.183.398	-450.926
1859-1860	1.296.648	1.355.714	-59.066

Fuente: JUNGUITO (2010, pág. 67).

Con esta evidencia empírica puede establecerse que “la modificación del régimen tributario establecido en 1850 obedecía a razones fundamentalmente ideológicas del radicalismo antes que a la situación estructural de las finanzas públicas” (JUNGUITO, 2010, págs. 66 y 67). En la siguiente década, 1861-1870, la situación fiscal no mejoró, salvo en los años 1866-1867; en el resto volvió a presentarse un saldo negativo (véase cuadro 15). De ahí que hayan sido muy frecuentes las quejas de los funcionarios de instrucción pública a principios de los años setenta, por la falta de dinero para cubrir los gastos básicos de construcción y sostenimiento de la infraestructura escolar, la adquisición de los pupitres y las pizarras y la compra de los útiles y libros.

Cuadro 15

Balance fiscal de los Estados Unidos de Colombia, 1864-1870

Año	Ingresos (\$)	Gastos (\$)	Saldo (\$)
1864-1865	2.106.891	2.590.409	-483.518
1865-1866	2.138.651	2.715.128	-576.477
1866-1867	3.381.421	3.069.713	311.708
1867-1868	2.965.610	5.758.207	-2.792.597
1868-1869	3.288.379	4.206.028	-917.649
1869-1870	2.833.755	3.944.831	-1.061.076

Fuente: JUNGUITO (2010, pág. 74).

Otra destacada reforma empezó con la expedición del decreto del 9 de septiembre de 1861: la desamortización de los bienes de manos muertas. ¿Qué quería decir desamortizar? Esa pregunta, de corte conceptual, se formularon ROBERTO JARAMILLO y ADOLFO MEISEL, llegando a esta conclusión:

“Es difícil encontrar una definición clara de la figura desamortización; debe ir vinculada con el concepto de amortizado. Amortizar es pasar un bien a manos muertas, es decir, que queda fuera del comercio. Por lo tanto, desamortizar es poner en circulación un bien que antes estuvo muerto” (JARAMILLO y MEISEL, 2010, pág. 284).

Estos mismos autores, al consultar el texto: *El proceso desvinculador y desamortizador de bienes eclesiásticos y comunales en la América*

Española, siglos XVIII y XIX, escrito por H. PRIEN y R. MARTÍNEZ DE CODES, amplían el horizonte conceptual de desamortización con esta definición:

“Proceso económico y político transcurrido desde finales del siglo XVIII hasta cien años después, en el cual se produjo, por medio de normas estatales, y en función de una política consciente, la conversión en bienes nacionales, de los bienes y derechos que hasta entonces habían constituido el patrimonio amortizado de diversas entidades, para enajenarlos inmediatamente a ciudadanos individuales en pública subasta” (JARAMILLO y MEISEL, 2010, pág. 285).

Con la desamortización, el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera pretendía acometer dos tareas de suma monta: la exploración de una vía fiscal que le suministrara recursos adicionales al deteriorado tesoro nacional y darle dinamismo al paquidérmico mercado de tierras, que no fue más que sacar a circulación las tierras que antes permanecían amortizadas.

La desamortización de bienes de manos muertas aplicó sobre distintos tipos de bienes: raíces, semovientes y censos. En torno de los censos, la parte menos conocida de la reforma es la que tuvo que ver con los créditos basados en préstamos hipotecarios, respaldados con bienes raíces y otorgados a un interés de 5 por ciento anual (JARAMILLO y MEISEL, 2010).

Los efectos reales de la medida liberal han dividido a los investigadores, historiadores y economistas, para algunos, entre los que se encuentran: NIETO ARTETA, KALMANOVITZ, TIRADO MEJÍA, MCGREEVY y FERNANDO DÍAZ. El efecto fue muy limitado o nulo, porque no desencadenó alguna holgura fiscal y sí propició la concentración de la propiedad de la tierra. Basta recordar el punto de vista de MCGREEVY al respecto: “[...] buscaba traspasar tierras de manos de la Iglesia a manos de pequeños propietarios. Ocurrió, sin embargo, que las tierras fueron adquiridas y mantenidas como latifundios” (MCGREEVY, 1975, pág. 86). En cambio, JARAMILLO y MEISEL (2010) sostienen que el efecto fue sumamente positivo, toda vez que generó cierto grado considerable de desconcentración de la propiedad rural y urbana, sin que tampoco haya dado lugar a una “sociedad rural o urbana de pequeños propietarios”; además, esto tampoco fue su objetivo principal y sacó de juego el sistema de crédito basado en los censos, permitiendo el despegue de los bancos comerciales.

El proceso de desamortización sucedió principalmente entre 1861 y 1877. Ya en 1881, el Estado colombiano había obtenido una cantidad superior a \$ 15 millones por la redención de bienes de manos muertas (véase cuadro 16). Si bien es cierto que FERNANDO DÍAZ (1984, pág. 457) trae una cifra de \$ 12 millones aproximadamente, MCGREEVY llega a con-

siderar el dato superinflado de 24 millones. En todo caso, los 15 millones resulta una cifra nada despreciable si se compara con los ingresos corrientes de la nación en esos años. En 1864, las rentas del país apenas superaron los dos millones de pesos, \$ 2.106.891; en 1866, las rentas pasaron el umbral de los tres millones, \$ 3.381.421 y en 1868 experimentaron un pequeño descenso para colocarse en \$ 3.288.379. Así las cosas, en los tres años comparados, el valor de los bienes desamortizados superó el ingreso fiscal de la nación. Con mayor precisión, el valor de los bienes desamortizados duplicó en 1866 y triplicó en 1868 los ingresos de la nación (véase cuadro 17).

Cuadro 16

Valor acumulado de la redención de bienes de manos muertas
(bienes raíces, censos y deudas, bienes muebles y semovientes)

Acumulado hasta	Valor (pesos corrientes)
1864 (31 de diciembre)	2.335.785
1866 (31 de agosto)	6.761.875
1868 (31 de diciembre)	9.442.156
1881	15.362.429

Fuente: JARAMILLO y MEISEL (2010, pág. 293).

Cuadro 17

Comparación entre los ingresos de la nación y el valor de la redención
de bienes de manos muertas, 1864-1868

Año	Ingresos nación (\$)	Valor de la desamortización (\$)	Diferencia a favor de la desamortización (\$)
1864	2.106.891	2.335.785	228.894
1866	3.381.421	6.761.975	3.380.554
1868	3.288.379	9.442.156	6.153.777

Fuente: JARAMILLO y MEISEL (2010); JUNGUITO (2010).

Un número nada despreciable de los bienes raíces de la desamortización, los tomó en uso la nación o se los entregó a los Estados soberanos y a instituciones de beneficencia y educación; bienes avaluados, por el gobierno de Manuel Murillo Toro (1872-1874), en \$ 5 millones, por lo que el valor final de la desamortización se elevó a \$ 20 millones. Entre los bienes apropiados por el gobierno de la Unión figuraron el convento de La Merced de Cartagena, cedido al Estado de Bolívar, el terreno del monasterio de la Encarnación al Estado de Popayán y el edificio del convento de Santo Domingo al Estado de Boyacá. Sin descuidar los edificios de los conventos de Santa Inés, El Carmen y La Candelaria dispuestos para el funcionamiento de la universidad nacional en la ciudad de Bogotá.

Lo que no puede quedar entre brumas es que la desamortización de los bienes de manos muertas formó parte integral de la política laica y anticlerical de los gobernantes radicales, cuyo punto de inflexión fue la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria que desterró de las aulas la enseñanza de la religión católica, salvo que los padres de los niños se acercaran a pedir la instrucción religiosa por cuenta del sacerdote de la comarca, al tratar de minar el poder temporal y espiritual de la Iglesia.

En cuanto al sector exportador, se sabe que hubo un ciclo de expansión entre 1850 y 1882, en el que dominó el liberalismo radical, matizado por períodos de bonanza, recesión y crisis. Los períodos de bonanza correspondieron a los años comprendidos entre 1850-1857, 1870-1873 y 1878-1882; los demás, obviamente, fueron los años malos (OCAMPO, 1998). El primer período de bonanza vino acompañado del crecimiento de las exportaciones de tabaco y quina, y los dos siguientes por la expansión de las exportaciones de quina y café.

Entre 1854 y 1858, el valor conjunto de las exportaciones de tabaco y quina representó el 37,6 por ciento del total; desagregado el tabaco arrasó con el 27,8 por ciento y la quina con el 9,8 por ciento. Entre 1870 y 1874, el café y la quina sumaron el 31,1 por ciento del valor de las exportaciones del país y el tabaco había reducido su participación al 21,2 por ciento (OCAMPO, 1998, pág. 100). Para el período 1878-1880, el café y la quina aportaron el nada despreciable monto del 46,8 por ciento del valor de las exportaciones; pero a diferencia del período anterior, las palmas se las llevó la quina al conseguir el 25,4 por ciento del porcentaje anterior. Situación que se repetiría con 5,3 por ciento más entre 1881 y 1883, para luego casi desaparecer de la composición de las exportaciones; lo que pondría en evidencia la tesis de OCAMPO, según la cual, la aplicación de una mentalidad empresarial regresiva o de especulación evitó que varios

productos agrícolas de exportación pudieran tener oportunidad de conservar y ensanchar el nicho de mercado conquistado en coyunturas de desajuste internacional de los precios.

El eslabón agrícola con el que la economía colombiana se une al mercado externo (KALMANOVITZ y LÓPEZ, 2006) tuvo como principales destinatarios a Gran Bretaña, Alemania y Francia. Estados Unidos apenas venía ganándose un lugar entre los principales destinos. Durante la década de los cincuenta, el comercio de exportación se dirigió hacia Gran Bretaña, sin que Alemania y Francia pudieran rivalizar. Para la década siguiente, el destino preferido fue Alemania, seguido de Gran Bretaña y Francia. En la primera mitad de los años setenta, Gran Bretaña recuperó el primer lugar, en lo que básicamente se replicó lo que venía ocurriendo desde comienzos de la era republicana.

Sin duda, el tabaco y la quina fueron los productos estrella de exportación, si prescindimos de las exportaciones mineras, que continuaron ocupando el primer lugar a lo largo de todo el período educativo que se analiza. El tabaco había sido de suma importancia regional a finales del siglo XVIII. Recordemos que su estanco coadyuvó al alzamiento comunero en Santander (AGUILERA, 1985), sin que más adelante se convirtiera en un rubro destacado, salvo a partir de finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta cuando el gobierno decidió darle definitiva sepultura al monopolio en beneficio de la libertad de cultivo.

Con relación a la quina, ya se había vislumbrado su porvenir desde los estudios vanguardistas de los miembros de la Expedición Botánica; pero tal parece que recibió poca atención, hasta cuando el mercado externo desencadenó un inusitado movimiento que trajo consigo el comienzo de tres cortos ciclos expansivos de esta materia prima. Los tres ciclos sumaron catorce años y transcurrieron entre 1849-1852, 1867-1873 y 1877-1882 (SANDOVAL y ECHANDÍA, 1985-1986). Cada ciclo de auge de las exportaciones estuvo acompañado de una región en particular. El primer ciclo coincidió con la extracción de la corteza de algunas regiones de Cundinamarca y el Cauca; en el segundo ciclo los jornaleros se dirigieron a la región de los actuales departamentos de Tolima, Huila y Meta (estribaciones de la cordillera oriental), y el tercer ciclo corrió en dirección de Santander (SANDOVAL y ECHANDÍA, 1985-1986).

La caída de las exportaciones de tabaco se debió a la incapacidad de los empresarios nacionales de sostener la competencia externa con una hoja de relativa calidad. Jamás estuvieron prestos a realizar inversiones en el cultivo que impidieran el desgaste de los suelos y, por ende, la cali-

dad de la hoja se fue al piso, desatando la enfermedad conocida como “amulatamiento” de la hoja. Sin desconocer las censurables prácticas de embalaje de los exportadores que mezclaban hojas de distinta calidad, asaltaron la buena fe de los compradores del mercado de Alemania, destino principal de nuestro tabaco. Por ello, OCAMPO afirma que “la erosión gradual de la calidad y del precio de exportación reflejó la incapacidad del empresariado colombiano para construir una industria tabacalera estable” (OCAMPO, 1998, pág. 203).

Por cuenta de la quina algo de la historia del tabaco se compartió, en el sentido de que también se contó con la incapacidad de los empresarios criollos y extranjeros para construir un negocio más estable. El desenfrenado afán de copar el mercado extranjero, aprovechando unos precios sugestivos y aplicando técnicas irracionales de explotación, la inseguridad interna y la competencia de las quinas de las indias holandesas cerraron el ciclo expansivo (SANDOVAL y ECHANDÍA, 1985-1986).

3. PANORAMA POLÍTICO

El país tuvo tres nombres de 1832 a 1886. Entró con el apelativo de República de la Nueva Granada (1832-1858), luego pasó a convertirse en Confederación Granadina (1858-1863) y terminó con el título de Estados Unidos de Colombia (1863-1886). Bajo la primera denominación empezó a dibujarse el programa de reformas liberales que pretendían impulsar el desarrollo económico, social y político de la nación; al amparo de la segunda designación discurrió el primer ciclo del reformismo liberal y durante el transcurso de la tercera calificación fluyó la república radical (BUSHNELL, 2007).

Esta periodización establecida desde un punto de vista constitucional, muestra que hasta 1858 permaneció una estructura político-administrativa centralista para acometer la obra de la configuración del Estado-nación liberal y democrático. No sin anotar que en plena vigencia de la Carta Magna se filtró el fantasma de la federación con la fundación del Estado de Panamá en 1855 y el de Antioquia en 1856. A partir de 1858 se introdujo formalmente la estructura federal, al parecer más por cuestiones prácticas de la dirigencia regional que por apego a las bondades del modelo aplicado en Estados Unidos. En la década de los sesenta, las dos colectividades políticas, liberales y conservadores, consideraban el federalismo una organización política válida. Los conservadores defendieron la organización más por razones tácticas, porque “podrían mantener siem-

pre el control por lo menos de aquellas regiones donde eran fuertes políticamente” (BUSHNELL, 2007, pág. 172).

Si bien el país lució tres denominaciones, se facturaron cuatro constituciones: 1832, reformada por el Congreso en 1842 y 1843; 1853; 1858 y 1863. Con la Constitución de 1853 o de la Nueva Granada, vinieron una serie de cambios trascendentales. La admisión del sufragio universal masculino directo fue una de ellas, con lo que se dio aval a la democracia plena, en medio de un contexto político, social y económico que hizo sumamente difícil su adecuación, tanto que con la Constitución de 1886 regresaron las acostumbradas talanqueras a la plena participación política popular condensadas en los requisitos de alfabetismo, renta y patrimonio para acceder a la ciudadanía.

Los ciudadanos tenían derecho a votar para elegir: “1º. Presidente y vicepresidente de la República; 2º. Por magistrados de la Suprema Corte de Justicia y el procurador general de la nación; 3º. Por el gobernador de la respectiva provincia; 4º. Por el senador [...] y por el representante [...] de la respectiva provincia” (POMBO y GUERRA, 1986, pág. 12). Precedente que se tomó de referencia por iniciativa de la legislatura provincial de Vélez, hoy departamento de Santander, para aprobar el sufragio femenino, valiéndole la oposición de los tres poderes públicos en el ámbito nacional, y al judicial, en cabeza de la Corte Suprema de Justicia, sancionar su inconstitucionalidad, porque la legislatura no “podía otorgar a nadie más derechos de los que la Constitución Nacional le garantizaba” (BUSHNELL, 2007, pág. 163). La anulación llegó antes que alguna veleña ejerciera el derecho al voto.

Con la Constitución de 1858 ya no quedó duda acerca de la forma federal que adoptó el Estado; las fuerzas políticas regionales habían conquistado un *modus operandi* con el que se sintieron temporalmente satisfechas. El abanico de posibilidades de elección popular directa se redujo: dejó de elegirse a los magistrados de la Corte Suprema de Justicia y el procurador general, es decir, a los órganos de la rama judicial y el ministerio público. Todo al amparo de la suprema autoridad divina.

A los cinco años de anunciada la proclamación oficial de la constitución de la Confederación Granadina, varios líderes provinciales sintieron que el marco institucional se quedaba estrecho frente a las aspiraciones de autonomía de la clase dirigente regional. Las regiones se convirtieron en las fuerzas políticas que le dieron un golpe más al proyecto de la unidad nacional, auspiciando un levantamiento armado con epicentro en los Estados soberanos de Cauca y Santander, que diluyó la institucionalidad

vigente en aras de un nuevo ordenamiento político materializado en la Constitución Federal de los Estados Unidos de Colombia.

La Constitución de 1863 puso en juego un esquema de funcionamiento federal exacerbado, al otorgarle muchísima autonomía a los Estados soberanos que conformaron la Unión, incluso más de lo que había sido el modelo angloamericano (BUSHNELL, 2005), en detrimento, por supuesto, de la autoridad del gobierno nacional. Entre los golpes al poder del gobierno nacional, merecen mención la desaparición de la elección directa del presidente, en su lugar se acogió el sistema de un voto por Estado; el período presidencial se redujo de cuatro a dos años; cualquier reforma constitucional requería la aprobación de los nueve Estados, y se redujo a su mínima expresión el ejército nacional.

En la vida del Partido Liberal, el comienzo de la década de los cincuenta estuvo marcado por el cisma entre los gólgotas y los draconianos. La división vino a causa del enfoque empleado en la aplicación del paquete de reformas económicas y políticas liberales. JOSÉ MARÍA SAMPER (1985) asoció a los gólgotas con el liberalismo doctrinario, una escuela adelantada en ideas y fe en la libertad. DAVID BUSHNELL relaciona los draconianos con “quienes abanderaban la moderación pragmática en la mayoría de los planes de acción y se mostraban recelosos de que los gólgotas, en su frenética búsqueda de mayores libertades individuales, pudiesen sacrificar el orden social” (BUSHNELL, 2007, pág. 168).

Esta división del Partido Liberal suele explicarse frecuentemente con base en la posición con respecto al arancel. Los gólgotas “apoyaban la eliminación de las tarifas y la instauración de un sistema de libre comercio”; los draconianos o moderados, “aunque no menos embebidos en la ideología del *laissez-faire*, abogaban por una reducción más pausada de las tarifas; además consideraban el arancel como una fuente de ingresos estatales y como una herramienta de protección” (McGREEVY, 1975, pág. 81).

Además, los draconianos heredaron el mote por la defensa que hicieron de la pena de muerte, excepto en los delitos políticos, y recelaron de la reducción del pie de fuerza del ejército (BUSHNELL, 2007). La imposibilidad de trazar una ruta de entendimiento político o concertación debido a la tozudez con la que los gólgotas en el poder decidieron acometer las reformas liberales, provocó el golpe de Estado al presidente José María Obando, encabezado por el general José María Melo en 1854, comandante de la guarnición bogotana; quien duro en posesión del poder unos pocos meses al caer derrotado por cuenta de la oposición armada de una alianza temporal entre gólgotas y conservadores, al comando de tres

generales expresidentes: Tomás Cipriano de Mosquera, Pedro Alcántara Herrán y José Hilario López.

Los draconianos representaron, desde luego, los intereses de la clase artesana urbana y rural, amiga de una política de protección arancelaria que los resguardara de la competencia con los productores extranjeros, particularmente en actividades relacionadas con textiles, cueros y muebles. Junto con los artesanos militaron personas de origen humilde que habían encontrado en el ejército un espacio de trabajo y promoción social desde los años de la independencia, preocupados por la decisión gubernamental de los gólgotas de reducir el pie de fuerza. Por tanto, “se puede afirmar que, en el aspecto social, la facción draconiana tenía bastante más sabor popular” (BUSHNELL, 2007, pág. 168).

Este conflicto político-militar entre las dos facciones del joven Partido Liberal, dejó de formar parte del combustible de la polaridad nacional después de la derrota de las fuerzas rebeldes de Melo, “pues los artesanos jamás pudieron volver a reunir fuerzas para defender sus intereses económicos” (MCGREEVY, 1975, pág. 83).

Ya en los años sesenta, la conflictividad corrió detrás de la confrontación entre quienes simpatizaban con un Estado federal llevado a su máxima expresión; lo cual requería el debilitamiento del poder central nacional, para que la clase dominante de las regiones pudiera trazar el camino que más le conviniera a su interés de clase, o que, lisa y llanamente, pudiera conservar el apreciable grado de autonomía local con el que venía funcionando desde la época colonial. Esto aplica para comprender la causa del levantamiento regional conducido por el expresidente Tomás Cipriano de Mosquera, que se levantó en armas en mayo de 1860 contra el gobierno legítimamente constituido del conservador Mariano Ospina Rodríguez y concluyó con la toma de la ciudad-capital en julio de 1861 por las fuerzas rebeldes.

Ambas situaciones en nada se vieron vinculadas con la educación; es decir, nada tuvo que ver la educación con su acaecimiento. Pero la guerra civil de 1876 fue inspirada parcialmente en la reforma educativa instruccionalista o en la aprobación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1º de noviembre de 1870 durante el gobierno del radical liberal Eustorgio Salgar, que desencadenó la furia “santa” de la Iglesia ultramontana y los conservadores, al prescindirse de la enseñanza obligatoria de la religión católica del programa de estudio de las escuelas de niños y niñas. A lo que se sumó la frustración del Partido Conservador por “su exclusión de cuotas de poder significativas, excepto en Antioquia

y Tolima” (BUSHNELL, 2007, pág. 190), y el malestar de la dirigencia costeña, liberal y conservadora, con el control del ejecutivo nacional en manos de los líderes radicales de la cordillera oriental, de cuyas filas salieron todos los presidentes desde la caída de Tomás Cipriano de Mosquera.

4. LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Un año después de la reforma a la educación liderada por Rufino Cuervo en las postrimerías del gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera (1847), el Congreso de la República expidió la ley del 8 de mayo de 1848, sobre la libertad de enseñanza y habilitación de cursos, en la que constaba:

Art. 1º. “La enseñanza en todos los ramos es libre. En consecuencia, podrán los granadinos adquirir y recibir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el objeto de obtener grados académicos” (Codificación Nacional, t. 13, 1928, pág. 71).

Esta ley, en términos formales y legales, puede considerarse una medida legislativa que echó al traste uno de los pilares establecidos en las dos reformas educativas de la década de los cuarenta, durante los gobiernos conservadores de Pedro Alcántara Herrán y el citado Tomás Cipriano de Mosquera, el principio de la intervención y el control estatal sobre la educación pública y privada.

A simple vista parecería que el Congreso, imbuído en la fiebre reformadora de la mitad del siglo que afectó a todas las jóvenes repúblicas latinoamericanas, en lo que TULIO HALPERIN DONGHI (1990) denominó la conformación del orden neocolonial, o en lo que otros investigadores europeos de orientación marxista, pertenecientes al grupo de historiadores de Leipzig, como MANFRED KOSSOK (1983), catalogaron como una revolución burguesa inconclusa; o en lo que varios historiadores nacionales descifraron como una auténtica revolución burguesa (NIETO ARTETA, 1983; COLMENARES, 2008) o en lo que GERARDO MOLINA (1979) llamó la reforma anticolonial, decidió acompañar el sistema educativo con el sumo principio burgués de la libertad, como pieza fundamental del nuevo orden liberal.

En teoría, este principio de la libertad de enseñanza implicaba dejarle las manos libres en materia curricular a las instituciones públicas y privadas. De manera más precisa, representaba que los órganos rectores de todas y cada una de las instituciones educativas, sobre todo del nivel superior, gozaban de la facultad de fundar programas académicos, fijar

los contenidos respecto a las asignaturas, definir las estrategias metodológicas y expedir los grados y títulos correspondientes, con la precaución, eso sí, de que los contenidos y las orientaciones pedagógicas no atentaran contra el orden constitucional, institucional y ético estructurado por el Estado-nación en formación. Así lo indicaron los congresistas en el segundo artículo de la ley:

“Cualquiera corporación o particular puede establecer en la República colegios o casas de educación para la enseñanza de los ramos que a bien tenga, con tal que no se oponga a las buenas costumbres o las leyes, y con el solo deber de dar el competente aviso a la respectiva autoridad política del distrito parroquial” (Codificación Nacional, t. 13, 1928, pág. 72).

La directriz montada en 1848 se refrendaría dos años después con la expedición de la ley del 15 de mayo de 1850 de la administración de José Hilario López, en la que el principio de la libertad de enseñanza volvió a esbozarse: artículo 1º. “Es libre en la República la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, de las letras y de las artes” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 52).

La ley de 1850 incluyó, como novedad, un aspecto por el que esta y los distintos gobiernos liberales han sido conocidos: la eliminación del grado o título de educación superior para ejercer alguna profesión. Dice así el artículo en el que consta la determinación: “El grado o título científico no será necesario para ejercer profesiones científicas, pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran, del modo que se establece por la presente ley” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 53), exceptuándose de la disposición la profesión de farmaceuta.

Estos dos principios, la libertad de enseñanza y la supresión de la obligación del título de educación superior para desempeñar alguna profesión, son a veces considerados parte consustancial del conjunto de medidas radicales con las que los liberales doctrinarios (SAMPER, 1985) creían que podrían avanzar firmemente en la carrera del desarrollo material de la nación.

En lo que atañe al principio de la libertad de enseñanza contenida en los dos marcos legales mencionados, es oportuno destacar que en el artículo 18 de la ley de 1850 quedaron derogadas todas las leyes anteriores sobre instrucción pública; lo que no solo representaba la abolición del marco institucional armado durante los gobiernos de Alcántara y Mosquera, sino desde la vicepresidencia de Francisco de Paula Santander duran-

te La Gran Colombia, en vista de que quedaba destruido el supremo órgano directriz de la política pública educativa: la Dirección General de Instrucción Pública.

Al desaparecer la Dirección General de Instrucción Pública, la educación quedó temporalmente sin ninguna clase de custodia, hasta que se creó la Inspección General de Instrucción Pública a cargo del secretario de Gobierno, según aparece en el artículo 1º del decreto del 22 de agosto de 1853, que quince años después, por la ley 27 del 30 de mayo de 1868, se le confirió al rector de la Universidad Nacional de Colombia. ¿Qué significa esta transformación institucional frente al principio de la libertad de enseñanza? Quizá, dejar perfectamente establecido que la libertad de enseñanza nunca se entendió como la ausencia absoluta de control estatal, ni como la posibilidad de que todas las instituciones educativas públicas y privadas que no fueran de primeras letras ofrecieran en el mercado escolar los programas profesionales que quisieran y con los contenidos en cuanto a las asignaturas que se les antojaran.

Por el contrario, la libertad de enseñanza estuvo inseparablemente ligada al incondicional respeto de las directrices del Estado, que definió cuáles serían los únicos programas académicos universitarios que deberían impartirse en las instituciones de educación superior, junto con las asignaturas que había que cursar; dejando, eso sí, a los docentes en libertad de seleccionar los textos más adecuados para el aprendizaje óptimo de los contenidos de los diversos planes de estudio.

Esta posición de control estatal fue mucho menos drástica y severa que la de los años cuarenta, dado que no toca aspectos tan personales como la vigilancia de la conducta personal de los docentes y los estudiantes, haciéndose estos últimos acreedores a una serie de castigos que iban acorde con la falta. Recordemos que cuando se explicaron las reformas educativas de Ospina y Cuervo, el control de la vida privada de los alumnos se hacía no solo en el colegio, sino también fuera de él, llegando a prohibir el trato con ciertas figuras del mundo social, como las prostitutas.

Así las cosas, el control ejercido a partir de 1848 es más académico que ético, en eso se nota la diferencia; pero afirmar que la libertad de enseñanza haya implicado el fin de toda clase de injerencia estatal, es asunto bien distinto. Nótese, por ejemplo, que para optar al grado de doctor en derecho, medicina o ciencias eclesiásticas, todos los estudiantes debían presentar un examen de determinadas materias ante el consejo de profesores, por lo que entonces, la institución que expedía el título tenía que contar con un pênsum que tuviera esas asignaturas y no las que quisiera.

Ahora, la intervención estatal en materia de programas académicos profesionales es visible cuando define las únicas cuatro facultades o escuelas que podían organizar y ofrecer las universidades a partir de 1851. En el decreto del 25 de agosto de 1850, por el cual se organizan los colegios nacionales o universidades, en ejecución de la ley del 15 de mayo del mismo año, queda dicho que las escuelas eran literatura y filosofía; ciencias naturales, físicas y matemáticas; artes y oficios, y jurisprudencia.

En concordancia con este criterio de intervención estatal, las autoridades gubernamentales precisaron las clases de materias que se impartirían en las respectivas escuelas o facultades. En el artículo 8º se fijaron las materias de la escuela de ciencias naturales, físicas y matemáticas:

“1º. De aritmética, de álgebra y de teneduría de libros. 2º. De geometría elemental, de geometría práctica, de agrimensura y de trigonometría rectilínea y esférica. 3º. De geometría descriptiva, de topografía, de cálculo diferencial e integral y de secciones cónicas. 4º. De geografía general, de geografía especial de la América y de geografía particular de la Nueva Granada. 5º. De cosmografía, de cronología y de astronomía. 6º. De mecánica, de física elemental y de física experimental. 7º. De química elemental y de química analítica. 8º. De geología y de mineralogía. 9º. De botánica y de zoología” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 239).

En el artículo 11, referente a la escuela de artes y oficios, figuraban las siguientes clases: “1º. De dibujo lineal. 2º. De estática y maquinaria. 3º. De agricultura. 4º. De arquitectura” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 239).

A) *La educación y la libertad de ejercer profesiones sin título académico*

Frente a esta parte de la ley del 15 de mayo de 1850, es pertinente empezar afirmando que cuando se consagra que el título no será necesario para ejercer profesiones científicas, “pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran”, se implantan dos circunstancias paralelas, compatibles, legales y legítimas, la del perito empírico y la del experto teórico-práctico, aunque más lo primero que lo segundo.

En consecuencia, cualquier individuo que demostraba pericia o idoneidad profesional derivada, bien sea, del ejercicio habitual de su actividad adquirida mediante un indeterminado tiempo de práctica o de la adquisición de un conjunto de saberes científicos en el aula formal, podría competir libremente y en igualdad de condiciones para ofrecer sus respectivos servicios en la débil economía de mercado de la época.

Las razones precisas por las que los dirigentes políticos aprobaron la ley aún no se han esclarecido con absoluta certeza, aunque podemos pensar que pudo ser algo más que el prurito ideológico liberal el que haya marcado el camino. Aunque no se tiene información de alguna acción social de protesta distinta a la de los artesanos preocupados por la reducción del arancel, a lo mejor estuvo presente cierto tipo de presión social dirigida a no cerrarle la puerta del trabajo a todas aquellas personas que carecían de grado profesional y a tratar de evitar la construcción de un nuevo factor de diferenciación social. Además, era una forma de seguir funcionando mientras el país formaba el suficiente número de profesionales universitarios debidamente capacitados, en un contexto, como se ha insistido, de falta crónica de recursos para la inversión social.

Al lado de ello, la ley de mayo de 1850 hizo una modificación adicional de la legislación. En materia de títulos suprimió los de bachiller y licenciado, que eran, como lo vimos en el capítulo anterior, los dos primeros niveles de la educación avanzada: el de bachiller que se concretaba con dos años de dedicación escolar y el de licenciado que se conquistaba con cuatro años de estudio. Solo se conservó el grado de doctor en leyes, medicina y ciencias eclesiásticas, tratando de esta manera que las universidades o colegios nacionales no perdieran su funcionabilidad o sentido de ser.

La conservación del título de doctor y la supresión de los dos inmediatamente inferiores, también pudieron actuar como un instrumento disuasorio para todos aquellos jóvenes que se rendían al inicio (dos años: bachiller) o en la mitad (cuatro años: licenciado) del proceso de formación doctoral. Si empezaban y no terminaban no quedaba ninguna clase de evidencia formal o ninguna clase de grado que atestiguará el nivel de estudios alcanzado. Pero para que la medida no generara grandes traumas sociales entre quienes habían invertido tiempo y recursos en su formación o podrían efectuarlo, sin que a la postre cumpliera el cometido de graduarse de doctor, se pudo haber intentado atenuar el efecto seleccionador y clasificatorio de los educandos, contenido en la ley, con la supresión del requisito del grado para desempeñarse profesionalmente y no quedar excluido del mercado laboral, así a la postre, fuera el propio mercado el que sancionara la falta del título de doctor.

En últimas, desde el punto de vista anterior, la ley fue una herramienta de mejoramiento de la calidad del profesional universitario, dejando esta denominación exclusivamente a aquellos estudiantes que hubieran demostrado el suficiente mérito académico. En esta línea puede notarse la

existencia de cierto aroma darwinista entre los parlamentarios neogranadinos, al aplicarle a la ley la máxima de la competencia a ultranza; en este caso, al mercado de trabajo, en el que unos agentes, los menos preparados o instruidos, sucumbirían ante los más capaces y preparados. Los menos preparados o los que nunca alcanzarían el grado de doctor tuvieron una ventaja a su favor: nuestro país aún no ofrecía las condiciones económicas y culturales para aceptar únicamente doctores, puesto que los servicios de este profesional estuvieron por fuera del alcance de los escasos recursos de la mayoría de la población, tal y como lo puso en evidencia el acceso restringido de los colonos a un título de tierra después de 1872 por el costo del servicio profesional de un agrimensor (LE GRAND, 1988).

Por tanto, la ley de mayo de 1850 institucionalizó un complejo y contradictorio ambiente educativo y de desempeño profesional en el ámbito laboral neogranadino, al posibilitar y aprobar una legislación que a simple vista admitía e incentivaba el principio de la igualdad de oportunidades para generar una hipotética mejor distribución de la escasa renta, pero que en el fondo trajo consigo un principio discriminatorio clasificando, implícitamente, la gente entre no doctores y doctores.

El reinado, por decirlo de alguna manera, del título de doctor en medio de su aparente innecesaridad, no tardó en erosionarse. A partir de 1867, a raíz de la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, se implantó un régimen de grados profesionales mucho más prolijo que todos los regímenes anteriores, según lo deja apreciar el contenido del artículo 196 de la ley 66 del 22 de septiembre de 1867, en el que se consignó: “[...] la universidad confiere los siguientes grados: 1º. De bachiller. 2º. De ingeniero. 3º. De profesor de ciencias naturales. 4º. De maestro. 5º. De farmaceuta. 6º. De profesor de obstetricia. 7º. De doctor en jurisprudencia. 8º. De doctor en medicina y cirugía” (Codificación Nacional, t. 23, 1933, pág. 244).

Para observar más detenidamente el universo de los anteriores grados académicos, es oportuno hacer una ilustración en torno de la nueva organización de la educación superior dispuesta con base en la fundación de la Universidad Nacional. Esta institución iniciaría labores con seis escuelas o facultades: derecho, medicina, ciencias naturales, ingeniería, literatura y filosofía, y artes y oficios. De estas seis escuelas, dos —literatura y filosofía, y artes y oficios— eran básicas; pues en ellas los estudiantes de las demás escuelas debían haber cursado y aprobado para poder aspirar a su admisión.

La escuela de literatura y filosofía ofrecía asignaturas fundamentales en el amplio espectro de las ciencias sociales, las humanidades y en las ciencias naturales que se estudiarían durante cinco años. Con cuatro cursos en cada uno de ellos, para un total de veinte cursos, entre los que se destacaban el aprendizaje del inglés, el francés y el latín, al cabo de lo cual el estudiante adquiría el grado de bachiller, aunque la ley de mayo de 1850 aceptaba el ejercicio profesional sin ninguna clase de grado. Por eso, una vez más se corrobora la idea de que hubo una política de paralelismo educativo que nunca excluyó la vigencia y la importancia de la educación formal superior, la que, por cierto, apoyaba y financiaba.

Al igual que en la anterior escuela, la de artes y oficios también ofrecía unos conocimientos fundamentales para obtener el título de maestro, que servía para el inmediato desempeño profesional y no requería ningún título previo. Las dos escuelas básicas exigían como únicos requisitos, los siguientes: tener no menos de nueve años, saber leer y escribir y buena conducta; aunque para la escuela de artes se dispuso de una condición bien particular: amor al trabajo.

Las cuatro escuelas restantes bien pueden catalogarse escuelas de educación superior avanzadas. Libraron sus respectivos títulos bajo estas circunstancias: tres de las cuatro escuelas —ingeniería, ciencias naturales y medicina— exigieron que el estudiante acreditara título de bachiller y cuatro años de estudio específico. Por su parte, la escuela de medicina le sumó a los dos anotados requisitos uno adicional, la aprobación de un año de estudio en la escuela de ciencias naturales (Codificación Nacional, t. 23, 1933, págs. 230-237).

De esta forma, conocemos el camino que cualquier estudiante debía transitar si quería alcanzar seis de los ocho títulos posibles; en los otros dos los requisitos se enmarañaron. El camino en procura de la consecución del grado de farmaceuta quedó en estos términos:

Art. 226. “Para optar al grado de farmaceuta deberán llenarse las condiciones siguientes: 1ª. Haber obtenido la aprobación en el primer examen preparatorio para el grado de profesor de ciencias naturales, y haber ganado los cursos correspondientes en la escuela de ciencias naturales. 2ª. Haber ganado los cursos 8 y 9 correspondientes a la escuela de medicina. 3ª. Comprobar [...] que se ha practicado durante un año en una botica” (Codificación Nacional, t. 23, 1933, pág. 248).

Añadiéndosele la condición de haber aprobado los exámenes propios de tres años de la escuela de medicina y alcanzado la aprobación de los dos primeros exámenes preparatorios del grado de doctor en medicina. En

el caso del grado de profesor de obstetricia, estas fueron las condiciones: “1^a. Haber sido aprobado en el primer examen preparatorio para el grado de doctor en medicina, 2^a. Haber ganado los cursos 5, 6, 9, 12 y 13 de la escuela de medicina” (Codificación Nacional, t. 23, 1933, pág. 248).

Como se aprecia, tenemos ocho títulos y apenas seis escuelas. Ello porque la universidad gozaba de la potestad de emitir títulos a los alumnos matriculados en áreas del conocimiento que eran impartidas por dos de las escuelas fundadas, por lo que era innecesario constituir dos escuelas más.

Los ocho títulos relacionados en la ley 66 de 1867 revelan que el Estado retornaba al principio de la bondad de un sistema de educación superior que garantizara el acceso y la culminación de un proceso formativo dividido en ciclos propedéuticos, sin desmedro del ejercicio empírico de las mismas actividades consagradas en el currículo de todas las escuelas de la Universidad Nacional. Pero, esta disposición lo que hizo fue explicitar un mensaje que nunca dejó de transmitirse: “de ahora en adelante preferimos los profesionales preparados científicamente a los peritos salidos de la experiencia”, definición que puede verse como un elemento más de la carrera en busca de la modernización capitalista en la que se embarcaba nuestra clase política dirigente nacional. Palabras más palabras menos, era mejor contar y mostrar, por ejemplo, médicos de ciencia que curanderos formados en la experiencia, atendiendo las necesidades de salud de una creciente población y de unos inmigrantes europeos que estaban invitándose para contribuir al desarrollo económico.

5. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA ES LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Como se ha sostenido desde el primer capítulo, a finales del dominio colonial sobre América, específicamente a partir de las reformas borbónicas emprendidas durante el siglo XVIII, el gobierno español queriendo salir del callejón sin salida en el que se encontraba, producto de un imperio con una economía subdesarrollada, pensó en una educación salida de las entrañas del mundo moderno o del capitalismo manufacturero y tímidamente industrial, contrario a la educación escolástica controlada por la especulación.

España necesitaba con suma urgencia, desde una amplia perspectiva cultural, un sistema educativo en el que se pudiera desterrar el secular predominio de la teología y el derecho abriéndole un considerable espacio a las ciencias naturales aplicadas; traduciéndose en la formación de

nuevas generaciones de jóvenes en disciplinas profesionales que le pudieran hacer un gran aporte al desarrollo de las fuerzas de producción, lo que se vería complementado con el auspicio ofrecido para la construcción de un sistema de desarrollo científico sustentado en la observación y la experimentación.

El enfoque capitalista y moderno que se le intentó conferir a la educación en España con la implementación del plan de OLAVIDE, tuvo su réplica en el entonces virreinato de la Nueva Granada con los fallidos planes de reforma a la educación universitaria presentados por el fiscal Moreno y Escandón y por el arzobispo virrey Caballero y Góngora. Luego, a principios del período republicano, de manera clara y contundente una vez se consolida la emancipación con la derrota definitiva del ejército español en el Perú, en el marco de La Gran Colombia, no sin generar controversia, la tendencia modernizadora siguió avanzando.

Ya en la década de los cuarenta no queda ninguna clase de duda entre la clase dirigente nacional acerca de cuál debe ser uno de los rasgos esenciales del naciente sistema educativo nacional: práctica y útil, claro está, sin dejar a un lado la formación de abogados y teólogos. Durante este decenio, a los líderes nacionales no les cabe el menor asomo de duda sobre la relevancia del fomento de una educación que le entregue al país jóvenes preparados en el estudio, el conocimiento y el aprovechamiento de la enorme riqueza natural, riqueza que aportaría a la generación de crecimiento y progreso económico, contribuyendo a la articulación al mercado externo.

En las dos décadas siguientes, años cincuenta y sesenta, la tendencia cultural de darle importancia a la formación práctica y útil traída desde la revolución cultural y científica de la Ilustración del siglo XVIII, imbuida del espíritu del capitalismo como primer modo de producción universal, no se detiene, antes por el contrario, se intensifica. Con la articulación al mercado internacional a través de las exportaciones de alimentos, materias primas y metales preciosos y las importaciones de manufacturas y algunos bienes de capital, las autoridades civiles de la República aprecian que el tiempo se les agota, en cuanto a que han perdido tiempo en la edificación de claustros universitarios públicos empeñados en la educación aplicada, capaz de aportar a la nación nuevas y mejores fuentes de ingresos.

Ante esta nefasta perspectiva, uno de los hombres de Estado que más empeño le puso al enfoque práctico o útil de la educación superior fue el general Tomás Cipriano de Mosquera, reforzado por la gestión de los diri-

gentes liberales José Hilario López y Manuel Murillo Toro. Al presidente Mosquera debe abonársele la creación del colegio militar en junio de 1847; al presidente López debe reconocérsele la instauración de las escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales en 1850, y al presidente Murillo Toro la reapertura de la escuela politécnica y el colegio militar en 1865.

La historia del colegio militar está vinculada con el aprendizaje de las ciencias naturales, físicas y matemáticas aplicadas al ámbito civil y militar. El adjetivo militar aplicado al nombre de una institución educativa no deja de despertar suspicacias; no obstante, fue un claustro pensado para armar el alma máter de la ingeniería civil en Colombia, muy enfocada hacia el terreno de la construcción de la infraestructura vial, es decir, hacia la construcción de una red de caminos y carreteras que contribuyeran a la integración de los mercados locales y de estos con el mundo.

El artículo 1º del decreto del 28 de septiembre de 1850 es contundente frente a este talante útil y práctico del colegio militar:

“El curso de estudios matemáticos de cuarto año para los alumnos del colegio militar en el año académico de 1851, abrazará las materias siguientes: maquinaria, cosmografía y geodesia, caminos, puentes, calzadas y bóvedas, aplicaciones de la geometría descriptiva a la maquinaria, a las bóvedas y al corte de piedras o estereotomía” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 278).

Y aún más, el considerando del decreto del 24 de agosto de 1861 le da al colegio militar el carácter de escuela politécnica: “[...] que el gobierno debe dar protección a la instrucción pública en cuanto sea compatible con los recursos de que dispone para formar y educar a los jóvenes que más tarde pueden servir útilmente a la patria” (Codificación Nacional, t. 19, 1930, pág. 328).

El ingreso al colegio militar y a la escuela politécnica se realizaba cuando el estudiante cumpliera con todos los requisitos que se indican a continuación: entre catorce y veinte años, saber leer y escribir correctamente, demostrar nociones de aritmética, álgebra y geometría y traducir del francés y el inglés. Esta última condición parece ser que resultó demasiado exigente en el medio cultural de la época y hubo necesidad de suprimirla mediante un decreto expedido el 25 de agosto de 1864.

El colegio tenía estudiantes internos y externos, estudiantes que pagaban de su propio peculio la matrícula y los demás gastos escolares, y estudiantes que serían subsidiados con recursos del presupuesto de la nación escogidos por los entes territoriales en los que se dividía nuestro

territorio. Cuando en 1847 se fundó el colegio, el número de estudiantes becados o subsidiados constaba de 90; diecisiete años después, en 1864, el gobierno, dada la falta de fondos, redujo el número de estudiantes internos a 45, la mitad, teniendo cada Estado el derecho de enviar cinco estudiantes y en septiembre de 1865, ese número volvería a reducirse, en esta ocasión a 27, tres alumnos por Estado.

Respecto al establecimiento de la escuela de artes y oficios, vio la luz pública en el artículo 1º de la ley del 8 de junio de 1850, que reza: “[...] se establecen escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales de la República para la enseñanza gratuita de la mecánica industrial y de las artes y oficios a que quieran consagrarse los granadinos” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 143).

Vale la pena precisar que a las universidades públicas existentes, se les dio el nombre de colegios nacionales, en vista de que en el artículo 16 de la ley del 15 de mayo de 1850 se habían suprimido las universidades. Así mismo, la denominación de escuela de artes y oficios quiso decir que todas las antiguas universidades públicas, tres —las de Bogotá, Cartagena y Popayán—, según se había determinado desde la reforma educativa de Santander en plena Gran Colombia, tendrían esta nueva facultad, enfocada hacia la preparación práctica de los jóvenes o la calificación de la mano de obra existente.

El mensaje implícito en el artículo 1º de la ley de junio de 1850 no daba lugar a muchas dudas, era trascendental darle prelación a los estudios prácticos en un ámbito bien preciso: mecánica industrial; y en otro absolutamente impreciso, que le dejaba a los jóvenes la posibilidad de definir cuáles serían esas artes y oficios que debían impartir los colegios nacionales, sin que esto sea lo que haya ocurrido, pues con el decreto del 25 de agosto de 1850 quedó perfectamente establecido que los oficios que se enseñarían serían los de dibujo, agricultura, arquitectura y maquinaria.

La conformación de la escuela o facultad de artes y oficios fue una pieza más del ajuste que experimentó la educación superior, efecto de la ley de 1850 que liquidó los títulos y grados universitarios. En adelante, los colegios nacionales que “reemplazaron” a las universidades estarían conformados por cuatro escuelas: literatura y filosofía; ciencias naturales, física y matemáticas; artes y oficios, y jurisprudencia, con lo que dejaron por fuera dos profesiones que gozaban de tradición en nuestro sistema educativo: ciencias eclesiásticas y medicina, desde luego, más la primera que la segunda.

Pero la determinación del gobierno tuvo varios matices: uno, que la enseñanza de la medicina no se borró por completo del mapa académico y profesional, al habilitarse una escuela en el colegio de Bogotá. Y el segundo consistió en otorgarle al colegio de Cartagena el permiso de conservar la enseñanza de la náutica, acorde con su perfil geográfico y económico.

Es curioso observar que el decreto que precisa los alcances de la reforma a la educación por cuenta de la ley del 15 de mayo de 1850, contempló la posibilidad de la existencia de períodos de fragilidad fiscal que pudieran poner en peligro el funcionamiento de los tres colegios nacionales, implantando como solución la suspensión de la escuela de jurisprudencia; y en el caso particular de la existencia de líos financieros en el colegio nacional de Bogotá, la desaparición de la escuela de medicina.

La segunda alternativa concebida por el gobierno de José Hilario López para evitar el cierre de estas escuelas de los colegios nacionales, consistió en que los profesores trabajaran *ad honorem*. Veamos que decía el artículo: “Mas, si algún catedrático ofreciere dar gratuitamente lecciones de una o de algunas de las materias señaladas para las escuelas de jurisprudencia y para la de medicina, no se le pondrá embarazo para que lo verifique” (Codificación Nacional, t. 14, 1929, pág. 241).

Ahora, esta medida es bien diciente no exactamente por lo que está escrito, sino por lo que no está escrito; es decir, aquí nunca se contempló la posibilidad de cerrar las demás escuelas: filosofía y letras; ciencias naturales, físicas y matemáticas; y artes y oficios. ¿Por qué esta evidente discriminación académica? La respuesta no la encontramos en el considerando del decreto; aunque es dable creer que definitivamente el gobierno le apuesta a una educación cada vez más práctica y útil que forme profesionales en áreas sensibles pero poco valoradas en el ambiente social de la mitad del siglo, herencia de la preservación mental del enfoque medieval y eclesiástico.

Pero el interés por impartir una enseñanza práctica en la escuela de artes y oficios tropezó con un serio inconveniente: el cambio de los oficios que querían impartirse llegaba con celeridad. En el transcurso de tres años contados a partir de la expedición del decreto que organizaba los colegios nacionales en 1850, hubo dos modificaciones que generaron incertidumbre. La primera ocurrió el 30 de junio de 1853 cuando aprobaron un decreto en el que salieron de circulación dos de las cuatro cátedras iniciales: dibujo lineal y maquinaria. La segunda sucedió al poco tiempo, en menos de dos meses, el 22 de agosto se firmó un nuevo decreto en

el que retornó la enseñanza del dibujo y se conservó el aprendizaje de la arquitectura (Codificación Nacional, t. 15, 1929).

El esfuerzo político por darle forma definitiva a la enseñanza de distintos oficios nos dejó un nuevo capítulo a finales de los años sesenta, con la formación de una nueva entidad educativa: el instituto nacional de artes y oficios, que se sumaba a las tres escuelas nacionales del ramo. Pero en aquellos años de inestabilidad política, de un Estado nacional en ciernes, sucumbió meses después, sin siquiera entrar en funcionamiento, al darle paso a la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y su escuela de artes y oficios.

Estos vaivenes legales ocurridos durante la tercera administración de Tomás Cipriano de Mosquera (1866-1868) atestiguan el nuevo impulso que recibió la educación práctica y útil, viendo la manera de blindarla de los arrebatos especulativos; de ahí que en la ley 2 del 6 de marzo de 1867 los parlamentarios se hayan cuidado en precisar el supremo objetivo de la legislación, indicando que se “estableciese en la capital de la República un colegio nacional destinado a la difusión de los conocimientos teórico-prácticos en materia de artes y oficios” (Codificación Nacional, t. 23, 1933, pág. 24).

En definitiva, la descripción del itinerario formal y legal de la educación superior en tiempos de la Nueva Granada, la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia, revela que la educación moderna, de corte capitalista o de claro semblante práctico y útil, adquirió carta de ciudadanía; había llegado para quedarse, en concordancia con los planes de desarrollo económico tendientes a superar el estadio de atraso y dependencia.

6. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Dentro de la línea analítica establecida, el fortalecimiento de la educación práctica y útil, la Universidad Nacional fue la institución de educación superior que, como su nombre lo indica, retomó el título de universidad reemplazado por el de colegio nacional desde la ley del 15 de mayo de 1850.

Su creación puede verse como la prolongación de la universidad del departamento de Cundinamarca, que abrió sus puertas durante La Gran Colombia y sometida a sucesivas reformas por más de cuarenta años hasta la promulgación de la ley 66 del 22 de septiembre de 1867, en la que se recoge, entre múltiples aspectos, la voluntad política de patentizar una edu-

cación de corte capitalista que recogiera los esfuerzos desarticulados de gobiernos anteriores para formalizar tres noveles campos profesionales: la ingeniería civil, las artes y los oficios, y las ciencias naturales y matemáticas.

La ley citada le dio sepultura a dos instituciones educativas encargadas, en su momento y en disímiles proporciones, de impulsar la enseñanza de ingeniería civil, ingeniería militar, arquitectura, agricultura, manejo de máquinas, física, geometría, geología y química: el colegio militar y el efímero instituto nacional de artes y oficios. Así lo deja ver el artículo 5º de la ley:

“Queda derogado el decreto de 24 de agosto de 1861, creando un colegio militar y una escuela politécnica [...] queda igualmente derogada la ley de 6 de marzo del corriente año, creando el instituto nacional de artes y oficios, y autorizando al poder ejecutivo para reglamentar las diferentes escuelas de la universidad de la manera que estime conveniente” (Codificación Nacional, t. 23, 1933, pág. 158).

Esta concentración del esfuerzo gubernamental para sacar adelante una educación acorde con los tiempos del capitalismo industrial y un mercado en inusitada expansión, confirmando la división del mundo entre espacios ganadores y perdedores (HOBBSAWM, 1998), se emprendería con seis escuelas: derecho, medicina, ciencias naturales, ingeniería, artes y oficios, y literatura y filosofía, destinando como sedes las mismas que tuvieron los desaparecidos institutos, esto es, el edificio de Las Aulas y los conventos de Santa Inés, del Carmen y La Candelaria.

La Universidad empezó su funcionamiento con un equipo directivo integrado por el secretario del Interior, a cargo de la dirección general. El Gran Consejo se compondría del rector general, los rectores de las escuelas, vicerrectores, catedráticos principales y sustitutos en ejercicios, el bibliotecario, el tesorero y el secretario. La Junta de Inspección y Gobierno integrada por el rector general, los rectores de las escuelas y de un catedrático de cada escuela nombrado por el Gran Consejo y el secretario. El Consejo de las Escuelas, formado por el rector de la escuela, el secretario y los catedráticos principales y sustitutos en ejercicio. El rector general y vicerrectores en las escuelas de ingeniería, y literatura y filosofía.

El primer equipo directivo de la Universidad Nacional estuvo constituido por los siguientes funcionarios: rector, Ezequiel Rojas; secretario, Leopoldo Arias; tesorero, Rafael Eliseo Santander; bibliotecario, José María Quijano Otero; rector de la escuela de literatura, Antonio Vargas; rector de la escuela de ingeniería, coronel Antonio de Narváez; rector de

la escuela de artes y oficios, Ricardo de la Parra, y rector de la escuela de ciencias naturales, Florentino Vesga.

Por sus aulas pasaron en calidad de docentes, reconocidos personajes de la historia política nacional que militaron en ambos partidos tradicionales: Miguel Antonio Caro, Santiago Pérez, Manuel María Madiedo, José María Quijano, Guillermo Wills, Tyrrell Moore, Miguel Camacho Roldán, Miguel Samper, Ezequiel Rojas, Francisco Javier Zaldúa, José María Samper, Juanuario Salgar, Nicolás Esguerra, Salvador Camacho Roldán y Manuel Ancízar.

Entre las normas que le dieron vida a la Universidad se destaca el mecanismo de acceso de los aspirantes al claustro en calidad de estudiante interno y pensionado; es decir, estudiante subvencionado con recursos procedentes del erario nacional. Mecanismo basado en el principio de la igualdad de oportunidades entre los jóvenes más pobres de cada uno de los Estados que conformaban la Unión y que hubieran sido “designados mediante oposición”, en otras palabras, a través de una convocatoria pública. A los candidatos que aspiraban a ingresar como estudiantes pensionados se les exigían tres condiciones: conducta moral intachable, amor por el estudio y aptitudes sobresalientes. Y dado que era muy frecuente que los estudiantes desertaran antes de finalizar los estudios superiores completos, el gobierno tomó la determinación de diseñar un dispositivo que tratara de frenar, o en el mejor de los casos, acabar con la deserción. Este fue el dispositivo contenido en el decreto del 21 de agosto de 1871: asegurar “con una fianza a satisfacción del poder ejecutivo del respectivo Estado, que seguirá sus estudios hasta terminar los cursos en una de las escuelas de ingeniería, ciencias naturales y artes y oficios” (Codificación Nacional, t. 25, 1941, pág. 473).

La selección de los aspirantes entre los más destacados de los más pobres de cada Estado, estuvo acompañada de la promulgación de los requisitos de conservación del estatus de estudiante pensionado, todo en aras —dijo el gobierno— de la obtención de profesionales de extraordinaria calidad. Se perdía la condición de estudiante cuando el alumno apareciera por dos meses consecutivos con alguna tacha grave en su conducta o cuando fuese catalogado como poco aprovechado o estudioso en los registros de los profesores.

Junto a estas medidas de control de calidad se aprobó en agosto de 1871, una que puso en sintonía el claustro universitario con los nuevos aires pedagógicos del mundo y que ya había sido previamente implementada en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, la enseñanza y

la práctica de lo que ahora conocemos como educación física. El gobierno acogió la idea de formar mentes sanas en cuerpos sanos; por tanto, le apuntó al montaje de dos gimnasios: uno, en la escuela de literatura y filosofía, y otro, en la de ingeniería; servidos por el mismo profesor, “de manera que cada tercer día haya una hora de ejercicios bajo su dirección en cada uno” (Codificación Nacional, t. 25, 1941, pág. 440).

Una vez en la Universidad todos los estudiantes quedaban automáticamente sometidos a un manual de convivencia bastante sucinto, en el que se estipulaban las penas y los premios a los que podían hacerse acreedores en el caso de infringir las normas o llevar una vida escolar destacada. En estos dos aspectos nada cambió frente a las disposiciones consagradas en leyes y decretos emitidos durante las dos reformas educativas de los años cuarenta. Es más, si se compara la lista de los castigos estipulados en el decreto del 3 de agosto de 1872, o Decreto Orgánico de la Universidad Nacional, con los de la reforma Ospina, en el primer número aumentó. En el sistema correccional educativo de la Universidad en 1872, se contemplaron las siguientes penas en estricto orden ascendente, de acuerdo con la gravedad de la falta cometida: 1^a. Amonestación privada, 2^a. Amonestación en público, 3^a. Reprensión con apercibimiento, 4^a. Publicación de la falta en “Los Anales” de la Universidad (“Los Anales” era el nombre del periódico del alma máter), 5^a. Aislamiento (que consistía en conservar al estudiante aislado de los compañeros en horas de estudio y recreación), 6^a. Arresto, 7^a. Arresto con privación de cama, 8^a. Arresto con abstinencia durante el día, 9^a. Pérdida de un curso, 10. Expulsión temporal o absoluta de una clase y 11. Expulsión temporal o definitiva de la Universidad (Codificación Nacional, t. 26, 1942, pág. 190).

7. LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA

El decreto del 1^o de noviembre de 1870, más conocido como Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, fue una disposición gubernamental que desencadenó una agria polémica entre distintos sectores sociales y políticos: unos, los liberales radicales que defendían sus bondades: laicismo y obligatoriedad (MÜLLER, 2005); otros, del lado opuesto, los conservadores e independientes liberales encabezados por Rafael Núñez, que criticaban estos preceptos y eran partidarios, por el contrario, de la recuperación de la enseñanza de la religión católica y el sagrado derecho de los padres a decidir libremente si sus hijos asistirían o no a las

escuelas públicas de primaria o elementales, o como fueron denominados en su momento, instrucionistas e ignorantistas (LOY, 1979).

La educación primaria obligatoria quedó definida en el artículo 87 del decreto citado. Así:

Art. 87. “Los padres, guardadores, y en general todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del distrito [...] esta se extiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos. Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa” (decreto del 1º de noviembre de 1870).

A los padres que incumplieran la determinación estatal de matricular a sus hijos en la escuela elemental más cercana serían amonestados. Esto quiere decir que en la norma nunca se contempló sanciones punitivas, sino reconvenciones cuando los funcionarios públicos se enteraran de la existencia de niños y adolescentes que permanecían en sus casas dedicados al trabajo agrícola o artesanal. La reconvención, en términos técnicos, fue una amonestación, o algo así como un regaño o llamada pública e institucional de atención, por medio de la cual se intentaba realizar una rápida labor de convencimiento social y cultural de los padres, por lo regular, analfabetos y pobres, para que pensarán en las futuras bondades que traerían para el joven, la familia y la patria contar con ciudadanos letrados, conscientes y productivos.

Si la tarea de convencimiento fallaba, el decreto contemplaba la aplicación de una medida, aparentemente mucho más conveniente para los padres que para el Estado por los costos y las dificultades operativas que conllevaba su pronta aplicación, la asignación a los niños de un tutor particular. Aun así, la renuencia de algunos padres de involucrar a sus hijos en el sistema educativo nacional no se pudo debilitar, ellos estimaban que la relación costo-beneficio para la familia era muy alta y sus ya deplorables condiciones de vida podían deteriorarse, o como se estableció en un capítulo anterior, el costo de oportunidad resultaba muy alto.

Lo anterior indica que la voluntad estatal de hacer todo lo que estuviera a su alcance para disminuir la alta tasa de analfabetismo presente puede catalogarse como un comportamiento paternalista, con mayor razón si retomamos el principio de la obligatoriedad de la educación; por eso, sus detractores siempre esgrimieron como argumento en su contra que el gobierno estaba entrando en contradicción con los principios liberales que tanto pregonaba y estaban contenidos en la Carta Constitucional de 1863. En esta dirección apuntó la pastoral escrita por el obispo de Pasto,

Manuel Canuto Restrepo, en 1876, uno de los más furibundos detractores de la reforma de 1870:

“Escuelas gratuitas y obligatorias. Lo primero es una mentira y lo segundo es una iniquidad [...] apenas puede creerse que un país lleno de garantías y donde se proclama en absoluto todas las libertades, el gobierno atropelle por la fuerza la garantía del domicilio y ataque la más sagrada autoridad después de la de Dios, la autoridad paterna. ¡Qué escenas! Ver al gobierno forzando las puertas de una familia para arrancar un niño de los brazos de su padre y llevarlo a una escuela que el niño no conoce y que el padre rechaza y detesta. Ni el más sagrado de los derechos, el derecho natural, es respetado por esos mentidos defensores de la libertad y de los derechos del pueblo” (*Folletos misceláneos*, núm. 11, citado por ARIAS, 2005).

Argumento frente al que los reformadores radicales reaccionaron diciendo que se trataba de un auténtico absurdo, un planteamiento traído de los cabellos, una desfachatez que impediría la construcción de una sociedad de ciudadanos letrados, inteligentes y buenos en los Estados Unidos de Colombia. Básicamente, el contraargumento expuesto por los radicales pretendía convencer a los opositores de que la defensa del derecho o la libertad a no educarse, en lugar de generar dividendos, traería la continuación del anacrónico orden colonial y la destrucción de los avances que se venían dando en aras de la modernización liberal. Con estas palabras el educador Enrique Cortés defendió la obligatoriedad:

“Una república cuya mayoría sea de gentes ignorantes y viciosas, tendrá magistrados ignorantes y viciosos; y como el gobierno republicano precisamente lo que pretende es que sus mandatarios sean siempre ilustrados, inteligentes y buenos; se deduce que la libertad de no educarse, es decir, de permanecer en la ignorancia y a los bordes del vicio y del crimen, es una libertad que mina y destruye por su base el sistema, y que por consiguiente no debe aceptarse por conducir al absurdo” (“La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 1871, pág. 790).

El paternalismo social solo fue en materia educativa y siempre se vio restringido por la falta crónica de recursos. De tal suerte que es legítimo pensar que el Estado liberal que estaba estableciéndose distaba de ser un Estado liberal clásico, en el sentido de que únicamente se preocupaba por la conservación del orden social y político interno y la defensa del territorio nacional, como lo había sugerido ADAM SMITH (ROLL, 1999); o que estuviera convirtiéndose en lo que otros tratadistas denominan un Estado gendarme, que no es otra cosa que un Estado limitado encargado úni-

camente de garantizar la supervivencia del sistema político y económico establecido. Las palabras del presidente radical Eustorgio Salgar fueron dicientes al respecto: “[...] las escuelas tienen más importancia que las vías de comunicación. La educación es el más esencial de los servicios públicos” (“El Heraldo”, núm. 78, 1870, citado por ARIAS, 2005). Como se aprecia, existía en aquella época una mentalidad asociada con la configuración de un Estado que pensara en los marginados, un Estado incluyente, acorde con las instrucciones constitucionales, sobre todo de la Carta de 1853, simpatizante de los vientos democráticos originados en la Revolución francesa de 1848, así en la cruda realidad colombiana alcanzar esta meta resultara casi imposible.

En todo caso, lo cierto es que la presencia de una concepción social del Estado en la segunda mitad del siglo XIX, probaría que los dirigentes colombianos querían permanecer al día de las novedades ideológicas y políticas de los modelos liberales más destacados del Viejo Mundo. Más si se considera que en Europa y progresivamente en el resto del mundo, las concepciones revolucionarias antiburguesas nacidas de las entrañas del socialismo utópico, el socialismo científico y el anarquismo tomaban inusitada fuerza, desencadenando un estado de alerta entre las huestes burguesas porque el establecimiento capitalista estaba siendo cuestionado. En Colombia, obviamente, no puede mencionarse la existencia de semejante estado de alerta; empero, sí puede decirse que fue la coyuntura adecuada para acomodarle al incipiente Estado liberal un rostro amable, un Estado de cara a los sectores populares, o si no recordemos la comparación del presidente Salgar: mejor invertir en la gente, en el capital humano, que en obras de infraestructura.

Los únicos padres que estaban exentos de cumplir con el espíritu de la norma gubernamental eran aquellos que tuvieran hijos con alguna discapacidad cognitiva (“cretinos”, en palabras de la época), que experimentaran impedimentos físicos, que residieran a más de tres kilómetros de distancia de la escuela, que en el tránsito hacia ella se encontraran pasos peligrosos o que careciesen de vestido.

En contraste, en colegios privados como el del Espíritu Santo, de Lorenzo María Lleras, fundado en 1846, y el de San Buenaventura, fundado en 1855, de Luis Silvestre, a los que asistían los hijos de las familias pudientes de la República, la preocupación residía en poder cumplir al pie de la letra las normas de etiqueta y calidad de los uniformes escolares, estipuladas en las condiciones de matrícula, que por cierto eran una copia de los uniformes de las instituciones educativas más prestigiosas de Inglaterra, según se desprende de esta crónica:

“El uniforme de los estudiantes (colegio del Espíritu Santo) era lujoso: frac y pantalón de paño azul oscuro y chaleco de piqué blanco, todo con botones de metal dorado, guantes blancos de cabritilla, sombrero de copa; en cada solapa el frac llevaba una paloma bordada de plata. El uniforme (colegio San Buenaventura) era semejante al de los alumnos de la Universidad de Oxford: toga de merino morado con vueltas negras, sujeta al cuello con su cordón de seda del mismo color, de donde pendía cruz griega de plata, birrete de paño negro con borla de seda, chaqueta y pantalón de paño negro y guantes blancos de cabritilla” (CORDOVEZ MOURE, 2006, pág. 40).

En el tema del laicismo, el artículo de la discordia decía:

Art. 36. “El gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros” (decreto del 1º de noviembre de 1870).

Este artículo, a diferencia del relacionado con la obligatoriedad, encaja perfectamente en el marco constitucional de 1863, respetó lo anotado en el artículo 16: la profesión libre, pública y privada de cualquier religión, “con tal que no se ejecuten hechos incompatibles con la soberanía nacional, o que tengan por objeto turbar la paz” (POMBO y GUERRA, 1986, pág. 133). Además, fue una declaración política en contra del pasado político, ideológico y constitucional de la nación y su clase dirigente, porque condenó la posición parcializada del Estado en materia religiosa cuando en el pasado se estipuló que la religión católica era la de la nación. Para los reformadores radicales, el Estado no tenía por qué ponerse a favor de una de las múltiples religiones existentes, por más que a la nación la acompañara una tradición religiosa católica secular. En suma, el Estado no podía involucrarse en las lides de la libertad de conciencia de cada ciudadano.

No sobra mencionar que en el artículo puede notarse que la intención de los gobernantes radicales del momento, encabezados por el presidente Eustorgio Salgar y el secretario del Interior y Relaciones Exteriores Felipe Zapata, nunca estuvo impulsada por una concepción atea dispuesta a borrar del mapa ideológico una socialización ancestral atada a la enseñanza moral y religiosa efectuada por la Iglesia; en cambio, sí se torna visible la finalidad de abrirle un espacio legítimo a los patrones de sociabilidad laicos emanados del credo liberal y efectuados por el Estado.

Además, el sueño político de los radicales, la sociedad con la que soñaban día y noche, era una sociedad que le rindiera culto a la secularización, que no es otra cosa “que el proceso por el cual sectores de la sociedad y de la cultura se sustraen de las instituciones y de los símbolos religiosos” (LOAIZA, 2007, pág. 67). De tal suerte que las habituales prácticas religiosas obligatorias que realizaban los estudiantes a finales de los años treinta, de acuerdo con el relato autobiográfico de JOSÉ MARÍA SAMPER en *Historia de un alma*, desaparecieran. Esas prácticas están relatadas en estos términos:

“Había oratorio consagrado en él y todas las noches los alumnos internos rezábamos allí el rosario, presididos por el director. Los domingos oíamos allí mismo la misa, y si alguien faltaba era privado de salir de paseo o ir a su casa, si tenía familia en Bogotá” (SAMPER, 1971, s.p.).

Pero lejos estaba que los enemigos de la libertad y la tolerancia religiosa se quedaran cruzados de brazos. Muy pronto, casi inmediatamente, las fuerzas conservadoras emprendieron una cruzada clerical que encontró en el Estado soberano de Antioquia, la región más ultramontana y proclive a la defensa de la enseñanza obligatoria de la religión y la moral católica. Al año de la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, las autoridades estatales redactaron y aprobaron su propio Decreto Orgánico de Instrucción Primaria (2 de enero de 1871) para anunciar que se distanciaban del supuesto de dejar como cátedra opcional o instrucción extracurricular la enseñanza religiosa, pregonado por el gobierno de la Unión. En todas las escuelas de los departamentos que conformaban el Estado de Antioquia, se dieron estas disposiciones para la enseñanza de la asignatura de religión:

“Religión y moral: la instrucción religiosa no comprendería largas lecciones, sino la doctrina cristiana y reflexiones morales apropiadas a los hechos más notables de la historia sagrada, destinados a presentar a los niños el sentimiento de amor hacia Dios, la gratitud hacia la República, además de hacerles conocer y practicar los deberes para con los padres superiores y para hacerles dóciles, cumplidos y benévolos entre sí” (“Boletín Oficial”, Medellín, núm. 432, citado por ARIAS, 2005).

A) *Otros aspectos del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*

Entre los aspectos menos conocidos del decreto orgánico figuran la configuración de una educación integral y la profesionalización docente. El tema de la educación integral se manifestó en estos dos artículos:

Art. 29. “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”.

Art. 30. “La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo” (decreto del 1º de noviembre de 1870).

¿Qué puede entenderse por educación integral?, que es concepto educativo de reciente acuñación. Fundamentalmente, llevar la educación a un umbral multidimensional en el que los estudiantes no solo recibieran un conjunto de conocimientos básicos imprescindibles para seguir ascendiendo en los niveles de un ciclo propedéutico que finaliza con los estudios superiores o universitarios, sino que también cuenta el estudiante como persona con todos sus valores y emociones, en lo que los redactores del decreto llamaron “facultades del alma”.

La concepción educativa contenida en estos dos artículos, considero que la educación era el instrumento cultural e ideológico más adecuado para forjar una conciencia civil, caracterizada por la formación de individuos admiradores y respetuosos de las instituciones liberales y democráticas. El mensaje era claro, con la educación querían, ciudadanos ejemplares, amigos y amantes de la libertad, la justicia, la verdad, la paz y el trabajo, en lo que parecía una auténtica declaración de valores burgueses, como la que MAX WEBER (2006) asoció exclusivamente entre la ética protestante y el capitalismo. A continuación el artículo en el que se lee esta declaración doctrinal:

Art. 31. “Es un deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para [...] grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, la base sobre la que reposa toda la sociedad libre” (decreto del 1º de noviembre de 1870).

La educación jamás se concibió como un fin en sí mismo, lejos estuvo de considerarse un activo que generaría un valor propio, es más dable suponer que se vio como un recurso estratégico que produciría un incalculable valor agregado. La educación era estratégica porque era el terreno más apropiado para efectuar un combate a muerte contra la ignorancia, el analfabetismo, la intolerancia, la autarquía cultural, la opresión y por qué no, contra el caudillismo y la sujeción social propia de las relaciones

sociales de producción no capitalistas que venían adosadas al régimen agrario latifundista. En suma, la educación se concibió “como el elemento fundamental para la formación de individuos adaptados a una sociedad dinámica, integrada a los progresos de la ciencia, de la técnica y a los valores de la democracia republicana” (LOAIZA, 2007, pág. 70).

¿Estuvo la educación cerca o lejos de conquistar en el corto o mediano plazo todos los objetivos estratégicos considerados en la agenda liberal? La historia de finales del siglo sugiere que se le dejó a la educación una misión que estaba fuera de su alcance, porque debía acompañarse de políticas públicas que le quebraran la estructura socioeconómica colonial levantada sobre la base de la desigual distribución de la tierra; la sujeción de la voluntad de los campesinos arrendatarios al carácter opresivo del terrateniente y a un orden sociopolítico en las condiciones de concentración de la tierra; la inexistencia de un ambiente de libertad; la presencia de un dogma religioso partidario de conciencias sumisas y sacerdotes que empleaban el dogma para evitar cualquier intento intempestivo de rebelión; la utilización de medios de coacción en la Hacienda; la lentitud con que el Estado se encargaba de que el discurso liberal y democrático fuera una realidad, y la adscripción política incondicional por herencia de los campesinos a la voluntad de los terratenientes: son algunas de las circunstancias que impidieron la concreción de los objetivos estratégicos.

Sin descuidar que las confrontaciones armadas entre los partidos políticos o las guerras civiles afectó bastante, porque el número de niños que asistía a la escuela disminuía, la infraestructura escolar quedaba destruida, los gastos de instrucción eran suspendidos, las escuelas convertidas en cuarteles y los maestros transformados en soldados (RAMÍREZ, 2010). En estas circunstancias, por física sustracción de materia, el afincamiento de la mentalidad liberal se truncaba. Recuérdese que “la guerra de 1876 [...] redujo el número de alumnos en 4.500 en el Estado de Cundinamarca y en cerca de 2.000 en Santander” (RAMÍREZ, 2010, pág. 438).

El establecimiento de un pleno ambiente de vida liberal aún le faltaba unos cuantos hervores antes de alcanzar el estado de madurez, tanto que de quien se esperaba que con el tiempo fuera el factor multiplicador de la ética ciudadana burguesa, no siempre estaba dispuesto a defender sus banderas. Basta recordar que en el transcurso de la “guerra de las escuelas” o guerra civil de 1876, algunos docentes que pudieron ser considerados los adalides del liberalismo, ingresaron en “las milicias del catolicismo ultramontano”, y los radicales en retaliación dictaron la ley del 30 de noviembre de 1877, “que retiraba los diplomas otorgados por las escue-

las normales a todos aquellos individuos que lucharan contra el gobierno y contra las instituciones” (LOAIZA, 2007, pág. 81).

El tema de la profesionalización docente se concibió como la continuación de una concepción institucional que emergió durante la reforma educativa de Francisco de Paula Santander durante La Gran Colombia y que para los años de esta reforma era una tarea pendiente. Con el comienzo de la República se pudo apreciar el gran interés que despertó el tema de la educación entre la nueva clase dirigente, las distintas constituciones regionales salidas a la luz pública en medio de la confrontación armada entre los centralistas y los federalistas, es una evidencia incontrovertible.

Uno de los asuntos que pasaron a ocupar la atención de los políticos fue la inexistencia de un cuerpo de profesores; esto es, la falta de personas particularmente preparadas para afrontar el reto de enseñarle a los niños, los adolescentes y los jóvenes algún tipo de conocimiento con la debida y apropiada metodología de acuerdo con su edad y que difundieran con lujo de detalles el credo civil liberal. Lo que había hasta ese momento eran personas que por diversas razones les había tocado o habían deseado asumir la tarea de la enseñanza sin vincularla con las demandas del moderno mundo burgués.

Ante este sombrío panorama, primero se pensó en la mejor manera de entregarle, en el menor tiempo posible, a la sociedad colombiana un grupo humano calificado para embarcarse en la misión de alfabetizar cultural y políticamente a la nación, por lo que nació el proyecto de las escuelas normales, que tuvieron el objetivo de capacitar a quienes debían contribuir a abrir la puerta de la modernización capitalista.

El primer gran paso lo dio el gobierno de Santander y el segundo lo emprendió el gobierno de Eustorgio Salgar con la fundación de la Escuela Central, según deja constancia el artículo 114 del decreto de 1870: “Establécese en la capital de la Unión una Escuela Central con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas normales de que trata el capítulo VII” (decreto del 1º de noviembre de 1870), al lado de la que estarían las escuelas normales de cada Estado.

La Escuela Central, abierta el 20 de enero de 1872 como Escuela Normal de Varones y cerrada en agosto de 1876 por la guerra civil, inspirada en el sistema PESTALOZZI (BÁEZ, 2004, cuaderno 26), asumió el compromiso de recibir y preparar a todos los aspirantes a convertirse en los directores de las escuelas normales estatales. No se trataba únicamente de educar a todos aquellos que aspiraban a convertirse en los maestros o direc-

tores de las escuelas de primaria; era, según podemos catalogar, como una nueva facultad o escuela universitaria que funcionaría sin estar adscrita a la Universidad Nacional, cuyo plan de estudios duraría cuatro años, lo mismo que duraba la carrera de literatura y filosofía y uno más de lo que un estudiante requería para graduarse como maestro en la escuela de artes y oficios.

Resulta, entonces, pertinente mostrar que lo que se fundó fue una facultad de educación. Esto significa que se refrendó la posición que le daba vida a la educación como un campo o una disciplina académica constituida por su propio objeto de estudio, que tenía que practicarse por personas específicamente instruidas en sus intrínquilos disciplinarios. Por eso no fue sorprendente encontrar en el plan de estudios de la nueva facultad un área relacionada con el conocimiento de los métodos de enseñanza; el resto de materias apuntaban a conocer las demás disciplinas específicas que los profesores debían enseñar, por ejemplo: gramática, literatura española, francés, inglés, historia universal, historia de Colombia, álgebra, geometría, trigonometría, física, dibujo lineal, química industrial, mecánica industrial, agricultura, anatomía, fisiología e higiene, sin perder de vista que ante la inclusión de la educación física (gimnasia y calistenia) entre las asignaturas que un estudiante de primaria tenía que recibir, en respeto al principio de la educación integral del ciudadano.

La profesionalización continuaba con la creación de las escuelas normales como quedó referido en el artículo 132 del decreto de 1870: “Establécese en la capital de cada Estado, con excepción del de Cundinamarca, una escuela normal con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y las superiores” (decreto del 1º de noviembre de 1870). En cada escuela normal se insistiría en el aprendizaje de los diversos métodos de enseñanza, la aplicación de estos en su respectiva escuela primaria anexa y la sumersión en un ambiente de aprendizaje liberal.

Las escuelas normales se inauguraron casi todas oficialmente en 1872 con la dirección de pedagogos alemanes. La Escuela Normal de Institutores de Antioquia, en agosto, con la dirección de los profesores alemanes Christian Siegert y Gustavo Bothe; la Escuela Normal de Panamá, en junio, dirigida por el profesor Oswaldo Wirsing; la Escuela Normal del Cauca, en septiembre, al mando de Augusto Pankow, lo mismo que la Escuela Normal de Boyacá, regentada por Ernesto Hostchick; la Escuela Normal de Santander, en octubre, bajo la tutela de Gregorio Willafrade, y la Escuela Normal del Tolima, en noviembre, con la dirección de Gustavo

Radlach. En 1873 quedaron en funcionamiento las escuelas normales del Magdalena, con la orientación de Carlos Meisel, y de Bolívar, con la conducción de Julio Wallner (BÁEZ, 2004).

Para tornar realidad la profesionalización docente, el gobierno estimó prudente y sensato considerar la estipulación de un artículo en el que se explicitara la exigencia de una condición o aptitud fundamental que debía acompañar a todos los que quisieran involucrarse en el reto de formar parte del nuevo cuerpo profesional, sobre todo en el campo directivo, la voluntad de servicio incondicional a la comunidad; de lo contrario iba a ser bastante difícil contar con personas que antepusieran el servicio general al beneficio personal. Aquí el artículo que lo expone: “[...] el director debe estar sostenido y animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones, y fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres y de contribuir al bien público” (decreto del 1º de noviembre de 1870).

En consecuencia, el gobierno de Salgar y los radicales estaban enteramente comprometidos con la causa política de entregarle a un cuerpo profesional, integrado por personas virtuosas, ejemplares e idóneas, la responsabilidad de la socialización del pueblo; y dado que ellos eran empleados públicos era igual a decir que el Estado era el directo responsable y encargado de atender el contacto de la gente con el país y el mundo. El Estado era el instrumento expedito para avanzar en procura de la modernización, lo que significó competir con la Iglesia, institución que más había estado al tanto de la socialización de la masa.

El gobierno, en defensa del posicionamiento de la profesión docente, concibió la idea de formar un periódico: “La Escuela Normal”, que cumpliría varias funciones: por una parte, divulgar el trabajo adelantado por la Dirección de Instrucción Pública, y por otra, radiar o visibilizar la producción académica nacional e internacional concerniente con la educación. La inquietud de evitar que los profesores pudieran quedarse anquilosados, invitó al gobierno a disponer de un medio de encuentro permanente entre los profesores dispersos por toda la geografía nacional con las novedades pedagógicas. Al fin y al cabo esto era mucho más contundente y económico que estar organizando encuentros de actualización profesional.

El artículo 19 del decreto fue contundente al respecto: “[...] el periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesión” (decreto del 1º de noviembre de 1870). El periódico

dico circularía hasta dos veces por semana y sería distribuido gratuitamente a las escuelas públicas, a los gremios de artesanos, a las bibliotecas y a las sociedades científicas.

Entre los numerosos textos que se publicaron en el periódico con miras a darle identidad profesional a los docentes, figuró uno bastante extenso que tradujo del inglés el señor Ricardo de la Parra, exrector de la escuela de artes y oficios de la Universidad Nacional, cuyo autor era G. Emerson. En el mencionado texto, que ocupó más de treinta ejemplares del medio impreso bajo el título “El maestro de escuela”, hay un aparte en el que se reconocen y se exaltan las cualidades personales del maestro del futuro: paciencia, jovialidad, generosidad, sencillez, franqueza, benévolo, justo, concienzudo, probo, ordenado y amante de los niños. Este fue el modelo de virtudes propias del maestro idóneo:

“El maestro debe ser paciente; de otro modo las angustias y el desaliento de su profesión lo irritarán y lo gastarán [...] Para ser paciente el maestro debe estar alentado por la esperanza. Que no se desaliente porque no pueda alcanzar más. Conforme a las leyes de la naturaleza, todo adelanto real es lento [...] El maestro debe ser jovial. La alegría en el semblante del maestro es para el niño como el resplandor del sol[...] la jovialidad debe ser natural al maestro, y todo el que tenga un genio adusto, triste y sombrío, debe buscar otro empleo. El maestro debe ser generoso, sencillo, expansivo y franco [...] El maestro debe ser un amante de los niños. Esta es una de sus más esenciales condiciones [...] El maestro debe ser bondadoso y benévolo... una parte de la bondad consiste en el perdón de las injurias. Un maestro debe tener espíritu indulgente [...] El maestro debe ser justo [...] Para ser justo, debe el maestro tener ecuanimidad, es decir, ha de hallarse igualmente distante de la indiferencia y de la pasión [...] el maestro debe ser amigo del orden, y si es posible tener el talento de establecerlo y conservarlo [...] Debe ser concienzudo por el bien de sus discípulos. Un vivo y claro sentimiento del bien y del mal, un propósito firme de hacer el bien porque es bien, y de evitar el mal porque es mal[...] la rectitud de conciencia, pues, es un gran requisito en un maestro... Junto con estas condiciones naturales, el maestro debe tener una gran predilección por el oficio. Debe entrar en él no por apremio de la necesidad, ni como un último recurso, sino como el más apetecible y honroso de los empleos” (“La Escuela Normal”, t. 1, núm. 2, 1871, págs. 23-26).

Para profundizar el modelo de maestro deseado, el mismo periódico incluyó otro texto, igualmente publicado en varios ejemplares y traducido del inglés, en el que se indicaban las cualidades ideales del maestro.

Fundamentalmente se apuntaba a indicar tres tipos generales de condiciones: académicas, pedagógicas y personales. Este el texto exacto: “Esas cualidades se refieren principalmente a tres objetos diferentes y pueden ser clasificados así: 1º. Las cualidades que se refieren a la materia enseñada. 2º. Las que se refieren al método de enseñanza. 3º. Las que se refieren al carácter personal” (“La Escuela Normal”, t. 1, núm. 4, 1871, pág. 53).

Ya hemos visto como existía un sentimiento de superación institucional que era al tiempo la proyección de un sentimiento de depuración universal. Así que los líderes colombianos querían sumarse al progreso cultural, imitando lo que ellos consideraban había estado rindiendo frutos positivos en los países más avanzados. En este caso, se tomó como referencia, sobre todo, a Estados Unidos e Inglaterra, de cuyos sistemas educativos pudieron salir a la luz pública varios artículos; una muestra de ellos es el que escribió Rafael Núñez sobre la organización de la educación en Inglaterra, cuando desempeñaba el cargo de cónsul en Liverpool.

Aunque, en general, el espíritu de la reforma educativa circulaba por el mundo entero, es arriesgado identificar una sola fuente nacional de procedencia. Ese espíritu iba en dirección de convertirse en un catecismo cultural fundamentado en un esquema educativo marcado —según se anotó en un párrafo anterior— por la gratuidad, la obligatoriedad y el laicismo; podía notarse en países de Europa como Suecia, Dinamarca y Suiza. En otros, faltaba uno de los componentes y era fácil tropezarse con autoridades promotoras de la obligatoriedad y la gratuidad, conservando el carácter confesional como España y Prusia.

Con el establecimiento de unos referentes bien precisos acerca de los aspectos del nuevo perfil docente, inmediatamente se debe considerar que afloró un concepto antagónico, el “maestro indeseado”, parte del pasado colonial y de la primera parte de la vida soberana e independiente. El maestro indeseado venía asociado con la incompetencia académica, la incompetencia psicológica y la incompetencia ética; en resumen, con la ausencia completa de un *ethos*, que con su accionar se había convertido en un gigantesco obstáculo para el progreso de la nación. De ahí la convocatoria del director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca a mediados de 1871, Enrique Cortés, para que la población de las más pequeñas divisiones territoriales de los Estados se pusieran en alerta cuando encontraran profesores que no merecieran dicho título y estuvieran apoderándose de los cargos acuñados por la reforma instrucionista. Este fue su punto de vista:

“El distrito debe convertir en asunto de honra y de dignidad comunal el poseer un maestro de escuela que sea lo que debe ser: una especie

de sacerdote y de apóstol. En este asunto deberían unirse todos los vecinos [...] propender en que se nombren por las juntas departamentales maestros que sean verdaderos jardineros morales, hombres de seso y de valer, gentes que tengan mérito personal y no menesterosos, favoritos de buen genio o mercenarios incapaces, como sucede en muchos pueblos” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm. 31, 1871, pág. 484).

Pues bien, nunca antes de 1871 una profesión se había robado todas las miradas de la sociedad colombiana, nunca antes una profesión había merecido tanto papel y tinta, nunca antes una profesión había recibido tanta producción intelectual para determinar las cualidades naturales, sí, naturales, y adquiridas, que los candidatos tendrían que lucir para desempeñarse en un campo académico y laboral en el que antes pocos se fijaban o si lo hacían era desde un punto de vista peyorativo; por lo que el rescate y la dignificación del oficio de maestro tendría que gozar de un reconocimiento material hasta entonces inexistente: “[...] que los maestros se hallen suficientemente remunerados” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm. 31, 1871, pág. 484).

B) *El decreto y la vigilancia de la educación básica*

Tuvo que transcurrir más de cuatro décadas para que un gobierno volviera a preocuparse por la educación básica o elemental, pues la atención la acaparó la educación superior. Nuevamente los estadistas se fijaron en la base de la pirámide educativa, lo que pudo ser una respuesta política frente a los modestos resultados en materia de alfabetización, modernización cultural y calidad de la educación.

Se destacó en la reforma instruccional el celo vigilante del Estado, el afán de fiscalizar y controlar el proyecto de echar a andar un sistema educativo anclado en estos cuatro pilares: obligatoriedad, laicismo, formación integral y profesionalización docente, con el montaje de una red de inspección en el plano local, departamental y nacional. La inspección local se ejerció en cada distrito por una comisión de vigilancia compuesta de tres a nueve inspectores. La inspección departamental la ejercería un consejo de instrucción compuesto de cinco inspectores nombrados por el presidente del Estado, y la inspección general o nacional por el director de Instrucción Pública.

La inspección fue uno de los ámbitos en los que se organizó la Instrucción Pública, dependencia del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores desde el período de la Gran Colombia, pero que había sido otorgada a finales de los años sesenta al rector de la Universidad Nacional.

Con la inspección se esperaba ejercer la vigilancia punitiva del nuevo modelo educativo, cuidar todos los aspectos que se pusieran en movimiento en las escuelas, desde las condiciones de la infraestructura escolar hasta la presentación de los profesores y los estudiantes.

En este último aspecto, el director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca fue sumamente claro al respecto, al mencionar que los profesores o directivos docentes que se salieran o atentaran contra el funcionamiento del modelo de docente liberal ideal: republicano, justo, tolerante y decente, serían sancionados drásticamente. Miremos su posición:

“Su autoridad sobre el maestro la sanciona la facultad que tiene de suspenderlo del ejercicio de sus funciones [...] si el director (de escuela) se hiciere culpable de embriaguez, si frecuentare casa de juego o de prostitución, si llevare una conducta licenciosa, si estuviere mezclado en rencillas o pleitos lugareños, si agitare la discordia entre los vecinos, la Comisión de Vigilancia tiene el deber de suspenderlo o de dar cuenta a esta Dirección” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm.31, 1871, pág. 482).

El mismo funcionario público también explicó un protocolo de inspección “inteligente y continua”, que empezó discurrendo alrededor del correcto comportamiento de los inspectores para llevar a cabo una buena labor. A grandes rasgos, el comportamiento del inspector debía ser noble y humilde. Se indicaba que cuando el inspector arribara a la escuela, él “no debe asumir ni ante el maestro, ni ante los niños, la actitud de un superior severo y altivo, sino la de un amigo respetuoso, deferente y benévolo”. Con más lujo de detalle, la actitud del inspector durante el transcurso de la visita de inspección invita a que “es muy conveniente que [...] salude con deferencia y cariño a los niños, y que les dirija la palabra con estilo sencillo y jovial, animándolos en su carrera e imprimiendo en su espíritu alguna lección provechosa que eleve sus aspiraciones y pacifique sus gustos” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm. 31, 1871, pág. 482).

En materia de financiación, los gastos se dividieron entre la nación, los Estados federales y los municipios. La nación quedó con los gastos de la Escuela Central, las escuelas normales, las escuelas anexas a ellas, las bibliotecas públicas, provisión de libros y útiles; los Estados con el mantenimiento de las escuelas rurales que se montaran en los caseríos distantes de las cabeceras de los distritos, y los municipios con la infraestructura escolar, la provisión de enseres y las escuelas de primaria de su respectiva jurisdicción (RAMÍREZ, 2010; decreto del 1º de noviembre de 1870).

No obstante el esfuerzo del Estado, la falta de recursos, el alto costo de oportunidad, las guerras civiles, la deficiente calidad de la educación, las pésimas condiciones de vida, la propaganda negra de la Iglesia (LOY,

1979) y la precaria infraestructura de comunicaciones, ganaron la partida exhibiendo los Estados una participación de alumnos de primaria muy baja en comparación con el total de la población, inferior, en la mayoría de los casos, al 2 por ciento, excepción de Antioquia con un nivel de escolaridad cercano al 6 por ciento (RAMÍREZ, 2010, págs. 448 y 449).

Los datos arrojados por RAMÍREZ y SALAZAR (2010) de la situación de cobertura en educación primaria son desalentadores y se termina de ensombrecer el panorama cuando se compara con otros países latinoamericanos. “Países como Argentina consiguieron en solo 20 años triplicar este indicador al pasar de 2,5% en 1870 a 7,1% en 1890” (RAMÍREZ, 2010, pág. 423). No obstante, si se comparan los datos de los alumnos asistentes a las escuelas de primaria en 1868, antes de la reforma, con los que fueron a ellas en 1871, puede apreciarse un destacado progreso.

En el Estado de Santander, integrado por ocho departamentos, la estadística revela que entre 1868 y mediados de 1871 los estudiantes de uno y otro sexo que concurrían a las escuelas de primaria públicas y privadas pasó de 5.361 a 12.238, un incremento de cobertura de 6.877 cupos, igual al 128 por ciento (véase cuadro 18). Si la comparación se efectuara entre los niños(as) matriculados en 1871 (12.238) y la población en edad escolar, siete a quince años, aproximadamente 37.000, volvemos a apreciar un dato sombrío al encontrar una tasa de concurrencia del 33 por ciento, que nos revela que la mayoría de quienes debían estar en las aulas no lo estaban; pero si se mira el pasado —repito—, ofrece una perspectiva halagüeña por el esfuerzo institucional para incrementar la cobertura y la tasa de alfabetismo. Todos estos niños asistían a 251 escuelas distribuidas por departamentos de la siguiente forma: el 20 por ciento en García Rovira, El Socorro y Guanentá; el 9,5 por ciento en Soto; el 8,7 por ciento en Pamplona y Cúcuta, y el 6 por ciento en Ocaña y Vélez (véase cuadro 19).

En el Estado de Antioquia, la información estadística disponible a mediados de 1871 muestra que acudían 16.987 niños y niñas a las escuelas de primaria de una población en edad escolar de 63.301, que da una tasa de 27 por ciento. En el Estado de Cundinamarca, a finales de ese año, los niños en edad escolar eran 40.911 frente a 4.344 asistentes, con una tasa de concurrencia cercana al 11 por ciento (véase cuadro 20), bastante más baja que en los dos Estados anteriores, puesto que si nos atuviéramos al número de alumnos matriculados la tasa subiría hasta la idílica cifra del 89 por ciento (véase cuadro 20). En el Estado de Boyacá, asistían 3.933 estudiantes, distribuidos en 91 escuelas; infortunadamente el informe oficial carece del dato de la población en edad escolar para calcular la tasa de asistencia (véase cuadro 21).

Cuadro 18

Alumnos asistentes por departamento en el Estado de Santander
entre 1868 y julio de 1871

Departamento	1868	1871
Cúcuta	885	1.369
García Rovira	608	2.333
Guanentá	281	2.295
Ocaña	335	730
Pamplona	333	914
El Socorro	1.295	2.458
Soto	624	1.247
Vélez	n.d.	892
Total	5.361	12.238

n.d.: no disponible.

Fuente: “La Escuela Normal”, t. 2, núm. 38, 23 de septiembre de 1871.

Cuadro 19

Número de escuelas de primaria públicas y privadas
por departamento en el Estado de Santander

Departamento	Número de escuelas	Número de estudiantes
Cúcuta	22	1.369
García Rovira	51	2.333
Guanentá	50	2.295
Ocaña	16	730
Pamplona	22	914
El Socorro	51	2.458
Soto	24	1.247
Vélez	15	892
Total	251	12.238

Fuente: “La Escuela Normal”, t. 2, núm. 38, 23 de septiembre de 1871.

Cuadro 20

Número de estudiantes en edad escolar, matriculados y asistentes a las escuelas de primaria a finales de 1871 en el Estado soberano de Cundinamarca

Departamento	Número de niños en edad escolar	Número de niños asistentes	Número de niños matriculados
Bogotá	11.093	1.497	9.596
Zipaquirá	7.866	978	6.871
Ubaté	7.077	674	6.403
Facatativá	10.416	855	9.561
Tequendama	4.959	340	4.119
Total	40.911	4.344	36.550

Fuente: “La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 16 de diciembre de 1871.

Cuadro 21

Número de escuelas y niños y niñas asistentes a las escuelas de primaria del Estado de Boyacá

Departamento	Número de escuelas	Número de niños	Número de niñas	Total
Centro	17	642	80	722
Oriente	12	468	88	556
Occidente	16	534	102	636
Tundama	26	1.183	135	1.318
Norte	16	558	75	633
Nordeste	4	68	-	68
Total	91	3.453	480	3.933

Fuente: “La Escuela Normal”, t. 2, núm. 40, 7 de octubre de 1871.

C) *La oposición a la reforma educativa de 1870*

Está perfectamente establecido que gran parte de la oposición política recibida por los liberales radicales o gólgotas cuando presentaron al país el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria provino de las toldas del conservatismo, del sector moderado del Partido Liberal y de la

Iglesia católica. Se conoce poco que hubo una férrea molestia procedente del seno de las clases populares, manoseadas por sacerdotes y gamonales. El director de Instrucción Pública de Cundinamarca, el radical Enrique Cortés, lo manifestó en este tono:

“Desde luego, la inmensa mole, la base de la pirámide, ese mar de seres ignorantes, embrutecidos por el licor y repletos de supersticiones, que forma el pueblo bajo en el Estado, y a cuya transformación se dirigen nuestros principales esfuerzos, oponen una resistencia inerte, una inmovilidad secular que desalienta y entristece” (“La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 1871, pág. 770).

La renuencia de muchos padres de autorizar la asistencia de sus hijos a las escuelas de primaria obedecía a factores de corte político, económico, cultural y religioso. En el plano político, figuraba la presión desencadenada sobre ellos por los gamonales regionales o locales, temerosos de un orden acorde con un Estado democrático y liberal. En el campo económico, fue el alto costo de oportunidad presente en las finanzas familiares. En el horizonte cultural, la cuestión consistió en la presencia de supersticiones e imaginarios populares que relacionaban la conservación de la autoridad paterna y la familia patriarcal con la ciega obediencia de los niños, custodiados desde las entrañas de la misma familia, no desde una institución ajena, extraña y externa; que como si fuera poco, se decía que estaba llevando a los niños por la senda de la perversión moral. En el ámbito religioso, imbricado con las inquietudes culturales de los padres, los curas tejieron un manto de dudas doctrinarias y morales haciéndoles creer que la concurrencia a las escuelas los pondría en malos términos con Dios, por tanto, peligraba la salvación.

En opinión de Enrique Cortés, si se quería que la sociedad entera valorara y, sobre todo, utilizara lo que el sistema de educación primaria gratuita, laica y obligatoria le prometía, había que crearlo todo, era preciso arrancar prácticamente desde cero con el pueblo. Parte de la tarea del Estado liberal radicaría en fijar las bases de una nueva mentalidad popular. Basta recordar que esa fue una de las obras más urgentes que emprendieron los revolucionarios girondinos una vez tumbaron la monarquía absoluta de Luis XVI (RUDÉ, 1983). Pero dejemos que sea Enrique Cortés el que exprese esta necesidad:

“Ha sido preciso crearlo todo, empezando por familiarizar a una sociedad asaz miope, con un movimiento cuya importancia desconoce y al que muchos se esfuerzan en buscarle fines péfidos, no pudiendo con-

vencerse de que se trata de llevar a cabo una empresa que a ningún hombre de bien habrá de causar daño” (“La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 1871, pág. 770).

Tan enraizada permanecía la creencia de la inutilidad y el perjuicio de la escuela que un maestro de la época escribió esta observación:

“La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas” (“El Bien Público”, II, 1871, pág. 69, citado por ARIAS, 2005).

Y para rematar, cierto relato pronunciado por un humilde campesino al maestro Dámaso Zapata, dio cuenta de que la educación era la puerta de entrada a la perdición: “[...] si llevo a mis hijos a la escuela, nunca volverán porque el día en que sepan más que yo, serán mis enemigos” (“La Escuela Normal”, t. 1, núm. 11, 1871, pág. 177).

En la misma orilla de la oposición figuraron algunas autoridades civiles locales, parte de la clase alta y la mayor parte de la Iglesia. Respecto a las autoridades civiles, el informe suministrado por un inspector anónimo al mencionado director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, lo conduce a expresar que las corporaciones municipales se habían convertido en un lastre para la universalización de la educación primaria o para el progreso de la alfabetización de las clases populares, por cuanto entorpecían el establecimiento de escuelas de primaria apropiándose de las rentas destinadas para su adelanto. ¿A dónde iba a parar la renta estatal destinada para la construcción y mantenimiento de las escuelas de primaria? No lo sabemos, el inspector no lo relacionó. De lo que no queda incertidumbre es, en su criterio, que la actuación de los políticos obedeció al deseo de perpetuar las condiciones de ignorancia del pueblo, de lo contrario podrían estar observando el principio de un proceso de interiorización política democrática que terminaría con su poder. Con palabras del inspector, estas fueron las razones por las cuales las corporaciones municipales demostraron escaso interés por la educación básica del pueblo:

“Se componen de hombres ignorantes y enemigos de la educación primaria, pues sus tendencias han sido y son siempre mantener en la oscuridad y la ignorancia a los pueblos, para sacar provecho de esta lastimosa situación de sus conciudadanos y adueñarse de las pocas rentas destinadas a la instrucción primaria” (“La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 1871, pág. 788).

En el Estado de Boyacá se pudo apreciar un caso más de la oposición local a la política educativa nacional. Esta vez afincada en la incertidumbre y la zozobra que generan, entre los cabildantes, un futuro habitado por una generación ilustrada que no traga entero, y seguramente, cuestionará y reprobará la gestión política de la vieja clase dirigente política local y regional, que desencadenaría el fin del imperio de la democracia analfabeta que les facilitaba permanecer en el poder. El alfabetismo fue visto por esta clase política como el resquebrajamiento de la tradicional línea de dominación social y política, y la apertura de una tradición crítica y contestataria que generaría desequilibrios.

El celo antirreformador de esta clase política local se puso de presente en el relato de un inspector acerca del cabildo de Casanare, que anotó:

“El cabildo de Casanare está compuesto por hombres rústicos e ignorantes que no pueden comprender el beneficio más inmediato que cualquier rama de un buen servicio público les pueda dar, y consideran como un martirio, como una mala estrella, como una predestinación fatal, el arte de aprender a leer y a escribir. ¿Qué clase de protección será dada a la educación primaria por esta clase de hombres?” (“El Bien Público”, II, 1871, pág. 69, citado por ARIAS, 2005).

La laboriosidad antirreformadora de una parte de la clase alta puede atisbarse en el siguiente relato de Medardo Rivas: “[...] la ignorancia les ha ayudado a obtener esta influencia local y por esta razón resulta [...] que no tienen interés en la propagación de la educación” (*Revista de Colombia*, núm. 5, 1873, pág. 153, citado por ARIAS, 2005); y en esta otra observación de Enrique Cortés: “Bien luego una clase semiaristocrática que, acostumbrada a ejercer un dominio casi absoluto sobre el pueblo, se figura divisar en este movimiento una palanca que habrá de desequilibrar su influencia o enfermar sus negocios” (“La Escuela Normal”, t. 2, núms. 49 y 50, 1871, pág. 770).

En resumidas cuentas, los partidarios de la reforma promovida desde las toldas liberales radicales, estuvieron plenamente convencidos de estar velando por el auspicio y la defensa de los intereses sociales fundamentales de la clase baja campesina. Para ellos se estaba dando el primer y definitivo paso en el posicionamiento de una estrategia de promoción social, que organizaría un sistema político-democrático con justicia social. La oposición, entonces, bregaba a truncar este proceso de modernización social y política, aferrándose a una sociedad analfabeta, sustento del gamonalismo.

Igualmente, es clave tener en cuenta que lo que se dibujó fue la configuración de una brecha bastante ancha entre lo que los líderes querían y el pueblo deseaba. Hubo un desfase entre los planes sociales de la élite y los proyectos sociales de las familias del pueblo. Los reformadores estatales estaban seguros de que el mayor acceso de los pobres a la educación redundaría en beneficio del mejoramiento de las condiciones de vida y el desarrollo de una cultura liberal y democrática, mientras las clases populares consideraban que la asistencia obligatoria a la escuela era física perdedera de tiempo y el espacio propicio para la pérdida de control social del padre sobre los hijos. Los radicales nunca se pusieron a pensar si los cambios introducidos en el sistema educativo iban o no a ser bien vistos y acogidos por los presuntos beneficiarios, solo daban por sentado que su proyecto iba a ser bien recibido, ya que su bondad era apabullante.

Por tanto, podría decirse que se confrontaron dos realidades simultáneas: el mundo de los dirigentes políticos alimentado por la concepción liberal que apreció que la educación era la fórmula mágica universal contra el pasado colonial, el antídoto contra la corrupción, el crimen, la violencia, la intolerancia, el mal, la tiranía, la opresión y la pereza, como se desprende de este artículo en el que se definió la escuela como:

“Cuarteles, academias de disciplina y de enseñanza, talleres de luz, campos de batalla donde se derrota el enemigo común, al aliado del mal, al compañero inseparable de la ociosidad y la ineptitud. Allí se combate con el silabario y la pluma el error y la mentira, hijos primogénitos de la ignorancia. Allí hay una continua lucha entre la inteligencia y el caos, entre el vicio y la virtud, entre la desidia y el trabajo. Allí se educa el niño, se forma al ciudadano, se regenera a los pueblos y se echan los cimientos del glorioso edificio de la democracia universal” (“La Unión Liberal”, núm. 12, 1870, pág. 256, citado por ARIAS, 2005).

Y el mundo de las clases populares en el que la educación no les decía mayor cosa, salvo que no se trataba de un antídoto sino de la enfermedad.

Por cuenta de la oposición de la mayor parte de la jerarquía eclesiástica católica, el punto de quiebre fue la exclusión en el Decreto Orgánico de la obligación del Estado de impartir la instrucción religiosa católica, causa de las diatribas confesionales en contra del gobierno, a quien le endilgaban la autoría de un complot masón que aniquilaría a la Iglesia. Eso fue lo que dejaron en claro tres de los más connotados enemigos eclesiásticos de la reforma: el obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, el obispo de Pasto, Manuel Canuto Restrepo y el de Medellín, con este pronunciamiento: “[...] convinieron en que el Decreto Orgánico era un complot liberal, posiblemente masón, para arruinar a los niños y aniquilar a la Iglesia” (LOY, s. f., pág. 5).

Los sacerdotes, por su lado, fueron bastantes recursivos e ingeniosos a la hora de encontrar el argumento “perfecto” que calara en la dócil y voluble mentalidad de los feligreses miembros de la clase baja, un argumento que fuera inobjetable por el temor que podría despertar en sus conciencias. Estos argumentaban que si matriculaban sus hijos en las escuelas públicas cometerían un pecado y después ningún sacerdote los absolvería, condenándose y condenando a su hijo, eso puede colegirse de los sermones pronunciados por los sacerdotes de Popayán: “Si enviáis a vuestros hijos a estas escuelas pagadas por el gobierno, no podréis recibir perdón por vuestros pecados; absolutamente carecéis de los beneficios espirituales” (“El Escolar”, II, 1876, pág. 495, citado por LOY, s. f.). En caso de resultar insuficiente el temor de Dios, un sacerdote, de la misma ciudad, declaró que los estudiantes que fueran a la escuela pública serían “atacados por la viruela” (LOY, s. f., pág. 8).

Ante el Armagedón modelado por la Iglesia y su inocultable influencia, era de esperarse que obtuvieran el beneficio esperado: la inasistencia escolar, el fantasma que se cernía sobre la política gubernamental de acuerdo con lo que registró el presidente del Concejo Departamental de Zipaquirá ante la Junta de Preceptores de las escuelas del departamento el 1º de octubre de 1871. Este fue su informe:

“Lo primero que me ha llamado la atención de las comisiones del Concejo, es el corto número de niños que concurren a las escuelas públicas de los distritos, relativamente a la población de cada uno de estos. En Zipaquirá con una población de más de 8.000 almas, asisten 50, por término medio; en Cogua con 4.000 almas, asisten de 8 a 10 niños; en Pacho, que tiene hoy una población de más de 6.000, concurren solamente 46, y en otros distritos, como Ubalá, que tiene más de 5.000 habitantes, y Junín, que pasa de 7.000, ni siquiera hay escuelas en ejercicio” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm. 41, 1871, pág. 642).

La oposición eclesiástica se arreció con la contratación de la misión pedagógica alemana para dirigir las escuelas normales de cada uno de los Estados soberanos, porque estas instituciones se convertirían en un mecanismo de difusión del protestantismo (BÁEZ, 2005). En Tunja, la animadversión por el nombramiento del pedagogo alemán Gotthold Weis fue altisonante, ya que a pesar de “decirse que era católico, no lo aceptaron, pues esa información con respecto a su catolicidad, nunca la confirmó, ni la desmintió el maestro alemán” (BÁEZ, 2005, pág. 444).

Otra faceta del inconformismo clerical encabezado por la alta jerarquía eclesiástica apuntó, de acuerdo con lo esbozado en párrafos anterior-

res, en dirección de develar la presunta actitud atea del Estado. El gobierno radical de Eustorgio Salgar y sus predecesores a lo largo de la década de los setenta, fueron etiquetados de líderes ateos promotores del reino del hedonismo y el materialismo, que fue una táctica de la Iglesia católica para ocasionar el desprestigio de la inversión social en su programa de educación obligatoria, gratuita y laica. Mensaje esparcido a los cuatro vientos por el obispo de Santa Marta, José Romero, en este tajante tono:

“Las escuelas oficiales son fuente de corrupción y embrutecimiento, embrutecimiento, sí, porque en ellas no se enseña sino a buscar el pasto de los goces más groseros o se preparan los medios a los que buscan por principios la satisfacción de sus pasiones [...] esta es, señores la escuela de la demagogia, la escuela del error, de la impropiedad, del materialismo, del sensualismo, del liberalismo, de esa peste perniciosa que lleva consigo el contagio de todos los errores, como lo dijo el vicario de Cristo, el ilustre Pío IX” (ARIAS, 2005, pág. 277).

Para el obispo Romero, el Estado colombiano se había empeñado en una campaña contra la fe, siendo la misión de la Iglesia y el pueblo contrarrestar los efectos perversos de unas mentes malsanas e impías que pretendían edificar el imperio de la maledicencia y los sentidos sobre el reino del espíritu o reino de los cielos. Entonces, el mensaje clerical casi que era una abierta invitación a que se desatara una cruenta y contundente oposición sociorreligiosa contra el Estado o una cruzada interna acreditada por el vicario de Cristo, el papa, por lo que se conseguía el más alto aliado posible, Dios.

La voz del obispo de Santa Marta ilustra la configuración intencional, y si se quiere perversa, de un mito político antigubernamental para frenar el avance de la política liberal laica y tolerante en un sistema educativo pensado con miras al incremento —como comenta MEISEL (2011)— de la cobertura y la calidad, que erosionará con el paso del tiempo la influencia ideológica y el poder de convocatoria del clero católico sobre el grueso de la sociedad. Al lado de la proclama política del obispo de Santa Marta, también puede colocarse las palabras del obispo Canuto, de Pasto, confirmando el presunto sesgo ateo del Estado:

“Ese gobierno ateo, sostiene la escuela y se apodera de la niñez, debilitando la Iglesia, la razón, la moral y la justicia. Por tanto, en nuestro nombre como obispo y pastor de esta diócesis, en nombre de nuestro clero y nuestros diocesanos, protestamos ante Dios y los hombres contra el decreto de 1º de noviembre de 1870” (“Diario de Cundinamarca”, núm. 881, 1872, citado por ARIAS, 2005).

Desde luego, hubo un sector sacerdotal que se distanció de la línea tejida por el alto clero, al favorecer la enseñanza obligatoria y gratuita impartida a los sectores populares. En el distrito de Ubaque, Estado soberano de Cundinamarca, por ejemplo, la Comisión de Vigilancia de la Instrucción Primaria dio cuenta del celo reformador del cura Abdón Londoño:

“El señor cura, doctor Abdón Londoño, está animado de los mejores sentimientos, y cooperará, ya con la influencia de su carácter sacerdotal, ya con la que ejerce por sus prendas personales, a que los padres de familia manden a sus hijos a la escuela, haciéndoles presente la obligación que tienen, como ciudadanos y en conciencia, de darles o proporcionarles instrucción” (“La Escuela Normal”, t. 2, núm. 41, 1871, pág. 641).

8. CONCLUSIÓN

Las dos reformas educativas aprobadas en el transcurso de los veinte años comprendidos entre 1850 y 1870, confirman el matrimonio insoluble entre la educación y el crecimiento económico; entre la educación y la ideología liberal; entre la educación y la ética ciudadana.

En torno al primer binomio hubo un consenso generalizado, nadie cuestionaba la relación directa entre la educación útil y el desarrollo de la economía nacional. Acerca del segundo binomio, las cosas no fueron tan consensuadas, más bien se prestó para que se suscitara un agrio debate político e ideológico, polarizando la nación entre los partidarios de un sistema alzado sobre la base de la amplia promoción y defensa de los derechos individuales, particularmente, la libertad de conciencia y la libertad de decidir si quería educarse; y los defensores de un sistema anclado en la limitada y prudente defensa de los derechos individuales, máxime si se trataba del respeto de una centenaria tradición religiosa referida a la existencia de un culto que acompañaba a la inmensa mayoría del pueblo colombiano.

Sobre el tercer binomio, las cosas se presentaron de dos maneras: una, que la educación debía continuar siendo el instrumento ideal mediante el cual se fortalecieran los principios laicos o civiles que garantizaran la sana convivencia en un sistema de participación democrática. La otra, que a la sombra del requerimiento de una ética ciudadana no dejaron de escucharse voces que pregonaron la imprescindible cohabitación entre ella y una ética religiosa cristiana, con la que se podría blindar la sociedad de los arrebatos del mal o del pecado; por eso, de alguna manera, este tercer

binomio recibió los efectos de la polarización alrededor del segundo binomio. Por tanto, el mensaje del sector conservador de la sociedad fue contundente: se trabajará por una educación proclive a la ética ciudadana siempre y cuando esté sujeta a la doctrina cristiana; en otras palabras, querían un ciudadano creyente, no un ciudadano ateo.

A su vez, la polarización de la sociedad colombiana alrededor de los dos últimos binomios, hizo evidente que la poderosa institución de la Iglesia católica no estaba dispuesta a perder el enorme espacio de injerencia social, ideológica y política que había establecido desde la época colonial. La Iglesia nunca estuvo lista a abandonar el papel de conductora social, que le había permitido controlar a su antojo la mentalidad de la sociedad y cedérselo plenamente a las instituciones estatales liberales; por lo que resulta comprensible la ira “santa” que desencadenó el polémico artículo del Decreto Orgánico de Instrucción, que le daba patente de curso a la libertad y tolerancia religiosa.

Por consiguiente, la cruzada que desató la Iglesia en contra de la popularización y la masificación de la educación básica entre los sectores populares de la ciudad y el campo, fue un gigantesco obstáculo que se le puso al proyecto estatal de tornar la educación un bien público y un elemento de su política social. En definitiva, la oposición de la Iglesia católica fue un palo en la rueda del progreso liberal y en la constitución de un orden basado en valores laicos.

Otro aspecto destacable de la política educativa, consistió en la aparente paradoja en la que incurrieron los diferentes gobiernos radicales frente al tema de la titulación universitaria. Desde 1848 y, posteriormente, en 1850, el gobierno tomó la determinación de abolir los títulos o grados universitarios para ejercer cualquier profesión, lo que representaba el compromiso del Estado con todas aquellas personas que desempeñaban una profesión sin contar con el título que acreditara su idoneidad, y la voluntad de tirar por la borda el proceso de acreditación de la educación formal a nivel universitario para acceder a niveles superiores de formación del capital humano. Sin embargo, parece ser que lo que buscaba el Estado colombiano, desde el punto de vista social, era evitar el arrinconamiento y el colapso laboral de los sectores forjados al calor de la experiencia, indicándoles, simultáneamente, que la innecesaridad del título jamás podía entenderse como el destierro de la profesionalización universitaria; todo lo contrario, la conservación de los títulos académicos para desempeñar ciertos oficios o actividades, tornando más rigurosa la obtención del grado de doctor, indicaría que la libertad de ejercer una profe-

sión sin la adecuada preparación, tarde o temprano los conduciría a uno de dos caminos: su desaparición o su adaptación al sistema formal de títulos; es decir, el mismo mercado tendría la última palabra.

9. REFERENCIAS

- AGUILERA, M. (1985): *Los Comuneros: guerra social y lucha anticolonial*, Bogotá, Universidad Nacional.
- ARIAS, M. (2005): “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, en *Ganarse el cielo defendiendo la religión, guerras civiles en Colombia, 1840-1902* (págs. 251-284), Bogotá, Universidad Nacional.
- BÁEZ, M. (2004): “Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 179-208.
- (2005): “Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX”, *Revista EccoS*, vol. 7, 2, 427-450.
- BUSHNELL, D. (2007): *Colombia, una nación a pesar de sí misma*, Bogotá, Planeta.
- Codificación Nacional (1848-1849), t. 13. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1850-1851), t. 14. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1852-1853), t. 15. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1860-1861), t. 19. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1864), t. 21. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1865-1866), t. 22. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1867-1868), t. 23. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1870-1871), t. 25. Bogotá, Imprenta Nacional.
- (1872-1873), t. 26. Bogotá, Imprenta Nacional.
- COLMENARES, G. (2008): *Partidos políticos y clases sociales*. Medellín, La Carreta.
- CORDOVEZ, J. M. (1899): *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*, ts. I y II. Bogotá, Librería Americana.
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1º de noviembre de 1870.
- DÍAZ, F. (1984): “Estado, Iglesia y desamortización”, en *Manual de historia de Colombia*, t. 2 (págs. 413-465), Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura.

- HALPERIN, T. (1990): *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza.
- HOBBSAWM, E. (1998): *La era del capital, 1848-1875*, Barcelona, Crítica.
- JARAMILLO, R. y MEISEL, A. (2010): “Más allá de la retórica de la reacción, análisis económico de la desamortización”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. (eds.), *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 283-327), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- JUNGUITO, R. (2010): “Las finanzas públicas en el siglo XIX”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. (eds.), *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 41-127), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- KALMANOVITZ, S. y LÓPEZ, E. (2006): *La agricultura colombiana en el siglo XX*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- KOSSOK, M. y KÜBLER, J. (1983): “Ensayo acerca de la dialéctica de revolución y reforma en el desarrollo histórico de América Latina”, en KOSSOK, M. (comp.), *Las revoluciones burguesas* (págs. 190-219), Barcelona, Crítica.
- LEGRAND, K. (1988): *Colonización y protesta campesina en Colombia, 1850-1950*, Bogotá, Universidad Nacional.
- LOAIZA, G. (2007): “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”, *Historia Crítica*, 34, 62-91.
- LOY, J. (s.f.): “Los ignorantistas y las escuelas, la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana”. Recuperado el 10 de abril de 2009, del sitio web de la Universidad Pedagógica: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9_04ens.pdf.
- MCGREEVY, W. P. (1975): *Historia económica de Colombia, 1845-1930*. Bogotá, Tercer Mundo.
- MEISEL, A. (2011): “El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: la educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 155, Banco de la República - Sucursal Cartagena.
- MELO, J. (1991): “Vicisitudes del modelo liberal, 1850-1899”, en OCAMPO, J. (comp.), *Historia económica de Colombia* (págs. 119-171), Bogotá, Siglo XXI Editores.
- MOLINA, G. (1979): *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*, Bogotá, Tercer Mundo.
- MÜLLER, I. (2005): “La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia”. Recuperado el 2 de junio de 2009, del sitio web de la Universidad Pedagógica: http://www.pedagogica.edu.co/stotge/rce/articulos/20_05ens.pdf.

- NIETO, L. E. (1983): *Economía y cultura*, Bogotá, El Áncora.
- OCAMPO, J. A. (1998): *Colombia y la economía mundial, 1830-1910*, Bogotá, Tercer Mundo.
- POMBO, M. y GUERRA, J. (1986): *Constituciones de Colombia*, ts. III y IV, Bogotá, Banco Popular.
- RAMÍREZ, M. y SALAZAR, I. (2010): “El surgimiento de la educación en Colombia: ¿en qué fallamos?”, en MEISEL, A. y RAMÍREZ, M. (eds.), *Economía colombiana del siglo XIX* (págs. 419-469), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- ROLL, E. (1999): *Historia de las doctrinas económicas*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- RUDE, G. (1983): *La Europa revolucionaria, 1783-1815*, Madrid, Siglo XXI.
- SAMPER, J. M. (1985): *Los partidos en Colombia*, Bogotá, Incunables.
- (1971): *Historia de un alma*. Recuperado el 15 de diciembre de 2008, del sitio web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org>.
- SANDOVAL, Y. y ECHANDÍA, C. (1985-1986): “La historia de la quina desde una perspectiva regional”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 13/14, 153-189.
- WEBER, M. (2006): *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, D. F., Éxodo.

Periódicos

- *Boletín Oficial* (1871)
- *Diario de Cundinamarca* (1872)
- *El Bien Público* (1871)
- *El Escolar* (1876)
- *El Heraldo* (1870)
- *La Escuela Normal* (1871)
- *La Unión Liberal* (1870)
- *Revista Colombiana* (1873).

ÍNDICE DE AUTORES

— A —

Abril, Pedro Simón: 40.
Aguilera: 18.
Ahern, Evelyn: 108, 110, 115.
Ancízar, Manuel: 66, 68.
Anderson: 68.
Arboleda, Enrique: 57.
Arias Montano, Benito: 32, 171, 172, 174, 188, 189, 190, 192.

— B —

Bález Osorio: 85, 177, 179, 191.
Bails, Benito: 40.
Bentham, Jeremías: 79, 81, 82, 84, 85, 86, 118, 119.
Bergquist, Charles: 94.
Bobbio, Norberto: 81, 123.
Bohórquez: 118.
Bomaré: 41.
Bonet: 47.
Bossuet, Jacques Bénigne: 40.
Boussingault, Jean-Baptiste: 68, 70.
Buffon: 41.
Bushnell, David: 29, 30, 65, 69, 150, 151, 152, 153, 154.

— C —

Caldas: 64, 69.
Calmet, Agustín: 32.
Camacho Roldán, Salvador: 120, 121.
Cano, Melchor: 32.
Carrizosa, Hernando: 115.
Cassirer: 24.
Chaunu: 16.
Colmenares, Germán: 4, 6, 154.
Copérnico: 26.
Cordovez Moure: 127, 173.
Cote, Daniel: 60.

— D —

De Brescia, Fortunato: 28, 32.

De Caldas, Francisco José: 64.
De Fleury, André Hercule: 40.
De Goya, Francisco: 69.
De la Fond, Sigaud: 40.
De Lavoiser, Antoine-Laurent: 78.
De Lebrija, Antonio: 40.
De León Barbero, César Julio: 81.
De Pombo, Lino: 115.
De Santiago, Francisco Javier: 40.
De Tracy, Destutt: 85.
De Ulloa y de la Torre, Antonio: 72.
De Ulloa, Antonio Francisco: 46.
Deas, Malcolm: 60.
Delgado Rivas: 16.
Díez Sanz: 11.
Díaz, Fernando: 146.
Dinwiddy, J.: 82.
Dobb, Maurice: 102.

— E —

Echandía: 149.
Echavarría: 95.

— F —

Fals Borda, Orlando: 132.
Farías, Arcila: 20.
Fleury: 40.

— G —

Galilei, Galileo: 21.
Gallo: 82.
Groot, José Manuel: 85.
Guerra: 54, 92, 151, 173.

— H —

Halevy, E.: 81.
Halperin Donghi, Tulio: 154.
Heineccio, Juan: 32.
Helguera: 116.

Hernández de Alba: 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 34,
35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 72.

Hobbes: 123.

Holton, Isaac: 66, 67.

Horacio: 70.

v. Humboldt, Alexander: 68, 117.

— J —

Jaramillo, Roberto: 4, 5, 8, 12, 145, 146.

Junguito: 58, 107, 111, 143, 144, 145.

— K —

Kalmanovitz, Salomón: 6, 7, 8, 9, 73, 87, 95, 101,
102, 103, 146.

Kepler, Johannes: 21.

Kossok, Manfred: 154.

— L —

Le Grand: 9, 159.

Leclerc, Georges Louis: 41.

Linneo, Carlos: 40.

Loaiza: 174, 176, 177.

Loy: 170, 183, 190, 191.

Lynch, John: 8, 15, 18.

— M —

Mariátegui, José Carlos.: 20.

Martínez de Codes, R.: 146.

Martínez Vara: 12, 13, 15, 16.

McGreevy, William Paul: 9, 94, 95, 96, 146, 152,
153.

Meisel, Adolfo: 47, 145, 146, 192.

Meisel Roca: 20.

Melo, Jorge Orlando: 6, 25, 117, 118.

Molina, Gerardo: 123, 154.

Molina, Juan José: 118.

Mollet, Jean Antoine: 40.

Müller: 169.

Mutis, José Celestino: 1, 3, 21, 23, 26, 39, 68.

— N —

Newton, Isaac: 21, 49.

Nieto Arteta, Luis E.: 59, 94, 107, 146, 154.

— O —

Ocampo, José Antonio: 4, 5, 47, 60, 71, 95, 96,
100, 101, 148.

Ocampo López, Javier: 85.

Olavide: 27, 31, 32, 42, 162.

Ortiz, Sergio Elías: 27.

Ossa: 126.

— P —

Palacios: 9.

Parra: 70.

Pecaut, Daniel: 78.

Pérez Ayala: 38, 39.

Pestalozzi: 177.

Pombo: 54, 92, 120, 151, 173.

Prien, H.: 146.

Puiggrós, Rodolfo José: 20.

— R —

Ramírez, Hernán: 20, 58, 176, 183, 184.

Ramírez, María Teresa: 58.

Restrepo, José Félix: 25.

Restrepo, Juan Pablo: 77, 85, 86.

Rivard: 32.

Roll: 125, 171.

Rousseau: 76.

Rudé: 187.

— S —

Sabine, George: 21, 80.

Safford, Frank: 94, 95, 98, 99, 105, 106.

Salazar: 103, 104, 184.

Samper, José María: 70, 71, 91, 92, 93, 152, 155,
174.

Sandoval: 149.

Sigaud de la Fond, Joseph: 40.

Silva, Renán: 25, 26, 41.

Smith, Adam: 125, 171.

Soto Arango: 27.

Stein, Bárbara: 8, 12, 18.

Stein, Stanley: 8, 12, 18.

— T —

Tirado Mejía: 94, 146.

Torrejano: 42, 136.

Tovar, Hermes: 101, 102.

— U —

Ulloa: 72.
Urrutia: 57, 62, 75.

— V —

Valmont de Bomaré, Jacques Christophe: 41.
Vara, Martínez: 11.
Velásquez Turbay: 130.
Véliz, Claudio: 13, 14, 15, 19, 20.

— W —

Weber, Max: 175.

— Z —

Zambrano, Fabio: 101, 102, 103, 104.
Zapata: 126.
Zuluaga, Olga Lucía: 114.

ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
LOS TALLERES DE NOMOS IMPRESORES,
EL DÍA VEINTICINCO DE OCTUBRE DE DOS
MIL DOCE, ANIVERSARIO DEL NACIMIENTO
DE HONORATO VÁZQUEZ OCHOA
(n. 25, X, 1855 y m. 26, I, 1933).

LABORE ET CONSTANTIA