

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

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas**
Corporación Universitaria Republicana

RESUMEN

Este artículo aborda la explicación de los distintos objetivos trazados por los miembros de la nueva clase política dirigente nacional para el sistema educativo que empieza a confeccionarse desde la declaración formal de independencia de España el 20 de julio de 1810 hasta la disolución de la Gran Colombia. Dichos objetivos fueron la formación de una ética ciudadana basada en los principios liberales y la enseñanza de las ciencias útiles para conferirle un aspecto práctico a los conocimientos adquiridos. Objetivos enmarcados dentro del esquema de la educación como una política pública incluyente y de calidad.

Palabras clave: reforma, útil, cobertura, calidad, utilitarismo, ciudadano.

ABSTRACT

This article deals with the explanation of different objectives for educational system pointed out by members of new national ruling political class between the formal declaration of independence from Spain the 20th July 1810 until the dissolution of the

Gran Colombia. Such objectives were the development of citizen ethics based upon liberal principles and the teaching of useful sciences so as to give a practical aspect to acquired knowledge. Those objectives were framed within the scheme of education as an inclusive public policy and with full of quality.

Key words: reform, useful, coverage, quality, utilitarianism, citizen.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que orientó la presente investigación fue indagar acerca de ¿cuáles habían sido las expectativas, los intereses, los retos, los objetivos y las dificultades con las que los dirigentes políticos y los intelectuales del período analizado abordaron el diseño de un nuevo sistema de educación en Colombia?

METODOLOGÍA

La investigación se adelantó en la perspectiva del colectivismo metodológico, en el que adquiere notoriedad la explicación articulada

Fecha de recepción: 2 de abril de 2011. Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2011.

* Este artículo es producto de la investigación terminada sobre las reformas educativas en Colombia desde finales de la colonia hasta la Gran Colombia, desarrollada dentro de la línea Educación y Desarrollo del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo de la Corporación Universitaria Republicana, Categoría C de Colciencias.

** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia, Universidad Externado de Colombia. Docente investigador Corporación Universitaria Republicana. Docente investigador Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: rtorrejano@gmail.com y rodrigo.torrejano@utadeo.edu.co.

de un proceso histórico tomando como referencia la estructura social, cultural y económica de un espacio geográfico determinado, para lo cual se hizo una consulta de fuentes secundarias y primarias, especialmente, las crónicas de varios viajeros extranjeros y la codificación nacional.

EDUCACIÓN Y NACIÓN: UNA EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

Entre 1810 y 1819 el panorama político de la Nueva Granada estuvo marcado por las disputas políticas y militares suscitadas entre los criollos miembros de los distintos bandos que se formaron alrededor de la forma ideal de gobierno que podría dársele a la nueva república latinoamericana –Período de la Patria Boba– y, por la reconquista emprendida por las tropas españolas al mando del general Pablo Morillo.

En medio de estas adversas circunstancias, las autoridades civiles no perdieron tiempo dedicándole todas sus energías a la edificación de las bases de un sistema educativo nacional. Los primeros en acometer esta obra fueron quienes, desde los centros de poder regionales, se involucraron en la creación y la expedición de constituciones provinciales.

Los constituyentes del Estado de Cundinamarca serían unos de los primeros en delinear la educación del futuro. Para estos hombres la educación que el país se merecía estaba anclada en tres principios: la formación de ciudadanos para el Estado liberal, antípoda de la figura del súbdito típica del orden estamental y colonial; el fortalecimiento del dogma religioso cristiano, en lo que sencillamente se continuaría marcando la tradición cultural hispánica y, el aprendizaje de las ciencias útiles, previamente señalada por las fallidas reformas educativas de Antonio Moreno y Escandón y el arzobispo Caballero y Góngora.

Esta fue la forma en la que los constituyentes de Cundinamarca plasmaron dichos prin-

cipios: “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 constitución” (Pombo & Guerra T. 1, 1986, 370).

En la misma línea dibujada por los constituyentes de Cundinamarca podemos apreciar a sus homólogos tunjanos, quienes también se fijan en la consecución de los mismos objetivos. Esta declaración programática se deja evidenciar en la sección sexta de la carta constitucional cuando establecieron: “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 & Guerra T. 1, 1986, 457).

Además de los constituyentes cundinamarqueses y tunjanos, los antioqueños nunca se quedaron atrás, pues en el título 9 de su Constitución- expedida en 1812- volvería a insistirse en los principios anotados. Esta fue su particular aproximación al tema contenida en libro de Pombo y Guerra (1986, 525).

Una de las primeras obligaciones de la Legislatura y magistrados que haya en los futuros periodos 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.

Otros hombres de leyes que se sumaron a la cruzada de los constituyentes de los anteriores Estados regionales fueron los cartagenos. En el título 12 de la constitución de 1812 vuelve, una vez más, a reiterarse los principios inicialmente plasmados en la cons-

titución del Estado de Cundinamarca. Sin embargo, frente a lo aprobado por estos existen dos notables diferencias.

La primera diferencia consistió en tomar en cuenta, dentro de los artículos del texto constitucional, una corta lista de los resultados que esperaban recibir con la nueva orientación de la educación, como fueron: el aborcimiento de cualquier forma de tiranía, el acatamiento de las normas liberales y, finalmente, auspiciar la movilidad social.

La segunda diferencia estuvo relacionada con la nada despreciable determinación de fomentar la educación de las niñas, expresada en los siguientes términos: “Se recomienda... la fundación de escuelas para ambos sexos...” (Pombo & Guerra, T 2. 1986, 160).

Como resulta obvio, en medio del fraccionamiento geográfico y político de aquellos primeros años de la república, con un conflicto, tanto interno como externo a la orden del día, puede apreciarse un común denominador entre todos los miembros de los distintos grupos regionales de la clase política dirigente colombiana en torno a los objetivos generales de la educación. Todos ellos hicieron una fuerte apuesta por los valores políticos, culturales, económicos y sociales inherentes a una educación libre y útil.

Estos dirigentes políticos también pusieron de relieve que fueron hombres de su época. Eran individuos que actuaban inmersos entre el pasado colonial y el futuro republicano. De la cultura colonial hispánica heredaron y defendieron el legado de la religión católica y, mucho más adelante –fines del siglo XVIII–, el “culto” a la ciencia útil. Del futuro republicano adoptaron el discurso de los derechos naturales y la limitación del poder como elementos preponderantes del nuevo credo civil liberal.

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

LA GRAN COLOMBIA

Con el ejército español derrotado en Carabobo, el Pantano de Vargas y 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 logra expedirse la primera constitución nacional, dejándose atrás el corto período de la Patria Boba con sus constituciones provinciales.

Con la instalación del Congreso de Cúcuta sobreviene una abundante legislación en materia de educación, donde se pondría de manifiesto no solamente los principios esbozados por los dirigentes criollos durante la fase inicial de la república –1810 a 1819–, sino la voluntad de diseñar el sistema de educación nacional, abarcando desde la primaria hasta la universidad.

El Estado asumió el ineludible compromiso político de promover, defender, patrocinar y vigilar la educación bajo los parámetros de un Estado liberal y “democrático”. A partir de entonces la educación se convertiría en una pieza fundamental de la política pública, a la que se le trató de dar un destacado espacio en las cuentas del gasto público, a pesar de las inobjetables dificultades financieras del erario nacional.

MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El sistema educativo diseñado durante la Gran Colombia buscaba resolver varios problemas. El primero de ellos era su exigua cobertura, ya que únicamente llegaba a los sectores privilegiados de la sociedad. La meta de los gobernantes era llegar con las primeras letras y los rudimentos de las matemáticas al mayor número posible de niños del territorio nacional.

Por tanto, como se acaba de ilustrar, uno de los objetivos centrales del sistema educativo consistió en arrancarle miembros al analfa-

betismo, factor que empieza a relacionarse como causa directa de la pobreza de buena parte de la población colombiana.

Para llevar a efecto el objetivo de la cobertura y el incremento de la tasa de alfabetismo entre los jóvenes, el Estado empezó con la determinación de construir y dotar escuelas de primaria o de primeras letras en cada pueblo que tuviera cien o más habitantes. Así quedó consagrado en el artículo primero 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, p. 27).

Después de las escuelas de primeras letras en cada pueblo o villa, el Estado concibió la idea de establecer colegios en cada provincia –unidad administrativa por encima de los cantones y por debajo de los departamentos–.

Entre más colegios de primaria y provinciales- lo que hoy denominamos bachillerato- mejor. La cantidad era de suma importancia, sobre todo en la base de pirámide educativa, donde se aglutinó el interés del gobierno. Tanto así que en 1825 el país tenía aproximadamente 200 escuelas; al cabo de trece años, período de la república de la Nueva Granada, habían 1060 (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Número de escuelas públicas de primeras letras.

Año	Núm. de escuelas
1825	200
1833	530
1834	615
1835	690
1836	578
1837	592
1838	1060

Fuente: Miguel Urrutia (1979), *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*, Medellín, La Carreta.

En el transcurso de trece años, doce de los cuales gobernó Santander, observamos una

diferencia positiva de 860 escuelas, un crecimiento del 530%. En promedio, cada año entraban en funcionamiento 66 nuevas escuelas. Incremento que va de la mano con el número de niños y niñas matriculadas en periodo mencionado al pasar de 17010 a 21501, aunque hubo una disminución del número de niños por escuela, al pasar de 32 a 20 (cuadro 2).

Cuadro 2. Número de niños y niñas matriculados en las escuelas públicas.

Año	Escuelas	Niños	Niñas
1825	200	n. d.	n. d.
1833	530	15169	1841
1834	615	18095	2236
1835	690	18298	1825
1836	578	19990	1177
1837	592	18890	1439
1838	1060	19899	1602

Fuente: Miguel Urrutia, *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*, Medellín, La Carreta.

Empero, el arrojo con el que el gobierno de la Gran Colombia y los regímenes posteriores, emprendieron la misión de dotar el país de un amplio número de escuelas aún se quedaba corto frente al esfuerzo acometido por los demás gobiernos de la región latinoamericana y muchísimo más si se compara con los indicadores de algunos países avanzados.

El exiguo nivel de cobertura en nuestro país queda lo suficientemente establecido cuando reconocemos que en la parte final del período de la Gran Colombia el número de alumnos en la escuela primaria era del 1,56% de la población y que en la década del cincuenta apenas había llegado al 1,57%. En tanto que en los Estados Unidos el número de alumnos en primaria era cercano al 20% de la población; en Inglaterra y Holanda superaba el 10%; en Francia y Uruguay estaba muy cerca del 10%; en Costa Rica tocaba el umbral del 8%; en Paraguay del 6% y en Ecuador por el lado del 4%, (Ramírez, 2010, 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: exiguas rentas estatales y crecientes gastos de guerra destinados al sostenimiento de la campaña del sur, que 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.

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, 439).

El aspecto más destacado de la reforma fiscal fue la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento del gasto público y, por ende, de la inversión social en educación. La búsqueda se traduciría en la imposición de la tributación directa mediante la ley de 29 de septiembre de 1821 (Junguito, 2010, p. 48). Esta imposición tributaria tuvo que sortear la férrea oposición de quienes preferían los impuestos indirectos antes que ver que el Estado gravara todos sus activos.

Dicha oposición a la tributación directa condujo a que el ministro del ramo de hacienda, José María del Castillo y Rada, hiciera la defensa del nuevo gravamen basándose en el argumento de que había llegado la hora de retribuirle al Estado los beneficios conquistados durante la independencia. Para Castillo y Rada la hora de pagar por las garantías civiles y la protección de la propiedad dispensada por el Estado había llegado. Así lo enunció el ministro (citado por Nieto Arteta, 1983, 53):

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.

Pero como esta reforma resultaba insuficiente se examinaron otras fuentes de financiación. Como ya lo había sugerido el fiscal Moreno y Escandón en la década del sesenta del siglo XVIII al mismísimo rey, el Congreso de la República aprobó la ley del 6 de agosto de 1821 autorizando la extinción de los conventos menores para el establecimiento de centros de educación. (Codificación Nacional, 1925, 22).

Aún así, las necesidades educativas superaban con creces los recursos disponibles. Ante esta adversa circunstancia el ejecutivo tomó la determinación de echarles a costas a algunos habitantes de los pueblos la responsabilidad de la dotación de las escuelas. Con esta decisión el Estado imponía una tributación directa adicional pagada en proporción a la respectiva fortuna del ciudadano. Así quedó plasmada la decisión en la codificación nacional (1925, 28):

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 comprometan a dar mensualmente cierta suma proporcionada a sus facultades.

En lo que respecta al llamado costo de oportunidad es interesante mencionar que los esfuerzos fiscales y políticos del Estado colombiano para ampliar la cobertura escolar carecieron de la suficiente fuerza convocatoria. Esto debido a que entre la inmensa

mayoría de la población colombiana imponía una mentalidad social práctica.

En este sentido, la población de aquellos años, conformada, sobre todo, por campesinos y artesanos, concebían la vida como una incesante labor atada a la necesidad de aprender un oficio haciendo, generando, desde muy temprana edad, algún tipo de renta familiar. Ante esta inmediata perspectiva, la posibilidad de asistir a una escuela durante buen aparte del día equivalía a que los niños y los jóvenes dejaran abandonado el trabajo, dejando de contribuir a la hacienda familiar.

De esta manera, cuando los padres colocaban en una balanza los pros y 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. Al respecto Daniel Cote (2003, 357) cita la vida del exitoso hombre de negocios santandereano Juan Crisóstomo Parra (1801-1865):

Se educó, si así puede decirse, en las escuelas que hace más de medio siglo tenían los distritos de Bucaramanga... a estas escuelas no concurrió sino muy contados meses, porque su pobreza le urgía buscar el trabajo de inmediata remuneración para el sustento de su vida.

Personaje que, dado el rotundo éxito empresarial que obtuvo con el paso del tiempo, patentizaría la idea de que la educación no lo es todo en la vida, e inclusive, podía distraer la atención de los jóvenes de los menesteres auténticamente importantes e imprescindibles. En otros términos, para el señor Juan Crisóstomo Parra la experiencia personal le había ofrecido suficientes elementos de juicio para señalar que la educación no servía para hallar la senda del triunfo económico, sino para tropezarse con asuntos teóricos en los que malgastaban el tiempo las personas desocupadas.

En conclusión entonces, es muy probable que el grueso de la población colombiana fuera renuente a creer que la educación por la que tanto se luchaba en ese momento constituyera 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.

Definitivamente, la estructura económica precapitalista escasamente integrada al mercado externo, con relaciones no salariales de trabajo, sin una adecuada infraestructura (Ocampo, 1998), unido a un esquema de organización social y cultural marcado por la discriminación económica y racial, junto con el sometimiento religioso a las autoridades eclesiásticas y la llamada autoridad "paternal" del hacendado, coadyuvaron para que se construyera un imaginario social 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 hacia el fomento de la educación básica por parte de las clases populares 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 contenida en la codificación nacional (1925, 29):

Artículo 12. ... y obligaran a los padres que voluntariamente no lo 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 exceptuaban 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 5.

EDUCACIÓN PARA LAS REGIONES

El segundo problema gira 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, 130) desde la colonia. Concentración que va de la mano 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 todo el periodo 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. La base del sistema era la escuela de primeras letras para niños y niñas, que llamaremos nivel A, el cual se levantaría en todas las parroquias del cantón¹, es decir, en cada pueblo de más de cien personas.

Encima, en el nivel B, 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 C 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 D 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, 233).

Pero ahí no paraba 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, 233). En la cúspide del sistema, nivel E, se estipuló 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, lo alcaldes de los cantones, 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.

1 La división política administrativa aprobada para la Gran Colombia a través de Ley de 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 de 25 de junio de 1824 creó cinco departamentos más: Apure, Istmo, Ecuador, Azuay y Guayaquil.

Vale la pena mencionar que además del sistema educativo formal el gobierno miraba más alto. 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 de conocimiento. Leamos el artículo completo contenido en la codificación nacional (1925, 228):

Artículo 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.

Pero ante la posibilidad de un desarrollo académico 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, 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, y las escuelas de formación superior tecnológica, erigidas en zonas de intensa actividad empresarial de acuerdo con la actividad económica allí desarrollada.

De esta manera, en los puertos se organizarían las escuelas de astronomía y navegación en las que se trataría temas de construcción naval, artillería, cosmografía e hidrografía de minas. En los pueblos mineros se enseñaría "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, 237).

Proyecto en el que el gobierno de la Gran Colombia venía empeñado desde hacía algún tiempo, colocándole especial consideración a lo tocante con la enseñanza de la minería. Por eso el gobierno sacó el Decreto del 28 de julio de 1823 mediante el cual el gobierno aprobaba el contrato celebrado entre el ministro plenipotenciario Francisco Antonio Zea y varios renombrados científicos extranjeros: Boussingault, Roullin, Bourdon y Goudet para asistir a nuestro 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.

¿CANTIDAD SIN CALIDAD?

El tercer problema es la deplorable calidad de la educación. Tema de vieja data y un gran reto heredado por las autoridades republicanas. Ya para principios del siglo XIX Francisco José de Caldas hacía eco de este inconveniente en un artículo publicado en el Semanario del Nuevo Reino de Granada.

En el 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 tanto académico como ético y cerrárselas 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 el punto de vista de Caldas al respecto (1808, 86):

...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 mas conforme.

Ante este panorama, la clase dirigente nacional quiso ponerle coto al inconveniente del minúsculo número de profesores disponibles y a su pobre o carente capacitación profesional, pues como el mismo Caldas lo indicaba en el artículo mencionado, 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 respuesta oficial al inconveniente ya señalado fue La promulgación de la ley del 6 de agosto de 1821 que estipularía el establecimiento de Escuelas Normales con el método lancasteriano o de enseñanza mutua. Los gobernantes intentaban tomar 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.

Con esto queda claro que existía la voluntad institucional de pensar la calidad de la educación como parte integral de una política pública que fuera más allá del ofrecimiento de cupos. El Estado debía invertir en educación en el mediano y en el largo plazo con la capacitación de los profesores, pero el inconveniente volvía a ser de carácter financiero, plata no había, porque inclusive 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, 122) y por razones políticas resultaba arriesgado licenciar un ejército “sin ofender generales y coroneles” (Bushnell, 1985, p. 122)(Ib).

Mientras tanto, en el corto plazo, el gobierno intentaba depurar la calidad docente con la instauración de concursos de mérito profesional siguiendo un engorroso trámite administrativo, en el que tuvieron injerencia todos los poderes públicos de la región. He aquí ese dilatado proceso de selección registrado en la codificación nacional (1925, 28):

“Artículo 9. 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 5. Ellos deberán ser examinados por una comisión de tres individuos que nombrará la municipalidad”.

Pero al cabo de un lustro el descrito panorama de la falta de calidad de la educación nacional permanecía intacto. Por supuesto, había transcurrido un muy corto periodo de prueba para que la dificultad hubiera sido superada. No obstante, las autoridades civiles se vieron invadidas por una alta dosis de impaciencia y frustración. De ahí que el Congreso de la República consintiera en la ley del 18 de marzo de 1826 la creación de la figura jurídica y administrativa de la destitución, que se aplicaría a todos aquellos profesores que tuvieran un bajo desempeño profesional. Así quedaría plasmado en la ley:

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, p. 228).

En consecuencia, podemos apreciar que el Estado de la Gran Colombia conjugó medidas coactivas y formativas para mejorar la calidad de la educación. A pesar de lo cual muy poco se pudo avanzar en lo que quedaba de la década del veinte y en los años posteriores.

Hasta tal punto llegaba la sensación de impotencia con el tema de la calidad, que en 1953 Manuel Ancizar –miembro de la Comisión Corográfica– conceptuaba que la persistencia de una educación de cuestionada calidad dependía de la deficitaria formación impartida en las escuelas normales. Así lo señalaba Ancizar (1853, PP.):

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.

Pero ¿qué consideraba Ancizar una deficitaria formación profesional? La respuesta ofrecida a este interrogante fue bien precisa y contundente. Todo estaba vinculado con la apropiación y la aplicación de un método memorístico de enseñanza y la inaplicabilidad de los conocimientos adquiridos, dejando profundas huellas negativas entre los jóvenes estudiantes, sus padres y en el conglomerado social, a saber: la escasez de mano de obra capacitada en condiciones de aportarle al progreso económico de la nación; la apatía de los padres de familia que encontraban razones de peso para considerar la educación una inversión nada rentable con un elevado costo de oportunidad y el riesgo de frenar el progreso de una cultura de ciudadanos letrados. Esta fue la interpretación que deja traslucir la siguiente aseveración de Ancizar (1853, s. p.):

Y el padre de familia que se ha privado de los servicios de su hijo durante cuatro años, manteniéndolo en aprendiza-

je, 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, siquiera primaria, de los sufragantes.

La falta de calidad en la educación nacional era tan evidente que algunos viajeros que estuvieron por nuestras tierras no lo pudieron pasar por alto y nos dejaron sus impresiones. Holton fue uno de esos viajeros que se percató de que la enseñanza en uno de los más prestigiosos claustros educativos de la capital de la república, el colegio del Rosario, venía funcionando con el criticado método memorístico, pues encontró que “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.).

Finalmente, Holton no solamente se quedaría con su impresión negativa de la educación colombiana, sino que se atrevió a sugerir una estrategia concreta en la búsqueda de la calidad. Él fue partidario de la creación del servicio social escolar obligatorio, que debían cumplir todos los jóvenes universitarios que estuvieran a punto de obtener su respectivo título profesional, para así poder contar con los profesores de calidad que la nación se merecía. Aquí la proposición de Holton (1951, s. p.):

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.

Adicionalmente, es preciso acotar que frente al álgido tema de la falta de calidad en

todos los niveles de la educación pública y privada, los gobernantes de la Gran Colombia nunca estimaron que todo debía circunscribirse a la deficiente formación académica de los profesores y a la atención prestada al método memorístico de enseñanza.

Ellos siempre consideraron que rondaba la presencia de un factor adicional de alto impacto: la casi inexistencia de bibliotecas y textos escolares, por eso 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. Para dimensionar el famélico estado de las bibliotecas de aquellos años basta traer a colación la impresión que tuvo el químico francés Jean Baptiste Boussingault (1823, s. p.), 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:

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.

A la descripción del científico francés tendríamos que adicionarle el relato de Manuel Ancizar acerca del desolador estado de la escuelas de varias provincias del occidente del departamento de Boyacá, Muzo y Saboyá, carentes 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”. (Ancizar, 1853, s. p.).

EDUCACIÓN SIN COACCIÓN

El cuarto problema 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 y/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 porque iba en contra de la razón. Para Caldas, en su liberal saber y entender, la formación ética en la escuela era absolutamente incongruente con las sanciones aplicadas a sus miembros, en vista de que eran las propias de un sistema penal que castiga a sus malhechores. Estas fueron las palabras de Caldas (1808, 84).

¿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 si, como ellos dicen, la naturaleza humana está corrompida, lejos de reformarla en los niños por el azote y la palmeta, según pretenden.

Este ilustre prócer y científico payanés fue amigo de la erradicación del uso de la fuerza como instrumento de obediencia escolar, seguramente porque se trataba de un recurso extremo que entorpecía el aprendizaje, agregándole un pesado costo social al balance que hacía cada familia en el momento de decidirse o no a matricular a sus hijos en la escuela de primeras letras.

Ahora vale la pena preguntarse por los eventos que desencadenaban la inmediata utilización de la fuerza contra los estudiantes. La respuesta arrojaba, básicamente, tres posibilidades: la desobediencia, la des aplicación y las respuestas incorrectas a las preguntas del profesor. Sobre el primer incidente nada mejor que mostrarlo a través

de una 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 lo que respecta al castigo proveniente de las respuestas incorrectas de los alumnos basta contar otra anécdota. Son los recuerdos de infancia conservados por el futuro presidente de la república Aquileo Parra, quien hace un relato del empleo 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 **la descripción del presidente Parra** (1912, s. p.)

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.

Situación bastante similar a la que también padeció el reconocido político liberal José María Samper, víctima del imperio de la férula por cuenta de su profesor de literatura, a quien de todas maneras rendía un tributo de agradecimiento, reconociendo que era un maestro entregado. Así lo recordaba Samper (1971, s. p.): “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”.

Para concluir este aspecto, es preciso indicar que el difundido método lancasteriano en poco ayuda a la supresión del castigo, por el contrario, es probable que lo reforzara. El fute 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.

EDUCACIÓN ÚTIL

El quinto problema es que a la educación aún no se le daba un carácter práctico. 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 durante quien sabe cuantas generaciones, constituían asuntos que mantenían bastantes intranquilos a los miembros de la nueva clase política dominante.

La clase dominante percibía 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.

Ahora, es oportuno indicar que la demanda por una educación práctica ya había hecho

cierto recorrido desde la parte final del dominio colonial. 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 la monarquía Borbónica iba detrás de la meta de darle un segundo aire al moribundo imperio ibérico a costa de los recursos de sus colonias.

Esta reorientación educativa empezaría desde la escuela de primeras letras. Eso es por lo menos lo que nos deja atisbar la propuesta que dibujó el funcionario español Antonio de Ulloa y de la Torre para que los niños aprendieran algún oficio mecánico o artesanal, con un espacio destinada a la recreación y diversión, en la que los estudiantes acudirían al campo y se ejercitarían en el atletismo y la natación (Ulloa, 1808).

En concordancia con el criterio montado por los reformadores ilustrados borbónicos, los legisladores colombianos trabajaron en pos del aclimatamiento de la educación útil y práctica que estimulara el desarrollo 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 país quedaba muy mal ubicado. Este fue el considerando que los congresistas tomaron en cuenta cuando expidieron 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 una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva (Codificación Nacional, 1925, 226).

Como se aprecia, la preocupación de los congresistas por lo que los economistas de hoy

denominan el crecimiento económico era ostensible. Y no era para menos, investigaciones recientes indican que en términos de crecimiento los resultados de la primera mitad del siglo XIX son desalentadores. “El PIB por habitante alcanzó a descender 17% aproximadamente hasta 1850, o sea, una tasa de decrecimiento del 0,3% anual” (Kalmanovitz, 2008, 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 (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. PIB por habitante en algunas economías del Nuevo Mundo.

(Dólares de 1985)		
País	1800	1850
Colombia	312	262
Argentina	n. d.	874
Brasil	738	901
México	450	317
Estados Unidos	807	1394
Chile	n. d.	484

Fuente: Salomón Kalmanovitz (2008), *Consecuencias económicas del proceso de independencia en Colombia*, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Pero a pesar del reconocido interés de la clase política dirigente por reemplazar la educación humanística y teológica por otra de carácter útil o aplicado, puede apreciarse cierta falta de concordancia con el plan trazado, pues mientras va afianzándose el discurso por la defensa de una educación que contribuya al desarrollo de las fuerzas productivas, los legisladores vinculados con la expedición de la ley de educación de marzo de 1826 acordaron que las universidades de departamento y las centrales estaban facultadas para el otorgamiento de títulos de teología, jurisprudencia y medicina.

Como queda establecido, el contenido de la ley de 1826 insiste en la adjudicación de

títulos a los estudiantes que hubieran cursado y aprobado el plan de estudios correspondiente a las acostumbradas carreras profesionales heredadas de la colonia. Entonces, ¿dónde se quedó el celo reformador de los dirigentes de la Gran Colombia? Por ninguna parte asoman las profesiones liberales y prácticas —economía e ingeniería— que puedan asociarse con el mundo económico capitalista.

¿Cuál puede ser la explicación de esta falta de concordancia? Seguramente, algo o mucho tuvieron que ver la presencia de una economía precapitalista que apenas estaba preparándose para dar los primeros pasos de la integración al mercado mundial. Es decir, la estructura económica precapitalista impedía el arranque de un sistema educativo moderno orientado al aprendizaje de profesiones útiles.

¿DÓNDE ESTÁN LOS PROFESORES?

El sexto problema estaba relacionado con la falta de un patrón social de identidad docente. Durante el dominio colonial español la docencia siempre fue considerada 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 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.

Esta secular tendencia empieza a diluirse con el arribo del Estado nación. Miembros de la Generación Precursora de la Independencia como José Félix de Restrepo Vélez e integrantes de la primera Generación dirigente de la patria, nacidos después de 1775 como José María del Castillo y Rada, Vicente Azuero, Francisco de Paula Santander y Estanislao Vergara Sanz, 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 así 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 empieza a estructurarse y a proyectarse es la del perfecto y adecuado complemento de la figura natural del padre de familia. Entonces, la escuela, sobre todo de primeras letras, es considerada el espacio más apropiado para reproducir el funcionamiento de la sociedad natural, tal como la concibió Rousseau (1992) en el Contrato Social.

En este orden de ideas, el gobierno grancolombiano le otorga 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 estructural el rol de forjador de identidad social en torno de la causa del nuevo orden político liberal y republicano. Asunto visible en la parte inicial del capítulo primero del Reglamento escrito por Restrepo (2010, 300):

Artículo 1: 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.

Artículo 2: 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.

Así, la incubación de identidad del profesor parte del punto de definirle todo 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 costas no queda más por decir que se le encomienda, de forma oficial y pública, el levantamiento 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 asignan la misión 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 por parte de Restrepo (2010, 300):

Artículo 11: Procurará 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 llenado primero su corazón de estas virtudes para poder comunicarlas más eficientemente a sus discípulos.

Artículo 12: El lujo es pernicioso a la sociedad. Procurarán, pues los maestros acostumbrar a los jóvenes a la modestia en el vestido, con lo cual les quedará esta costumbre para el resto de la vida, le ahorrarán gastos inútiles a los padres y la república ganará en este importante ramo de educación pública.

Con todo lo anotado en los párrafos anteriores, es presumible pensar que los dirigentes grancolombianos estaban convencidos de que fundar el Estado nacional implicaba la constitución de una legión que emprendiera 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 del territorio nacional. Estos elementos eran de carácter religioso y civil, una composición bien particular entre el pasado colonial y el sustento liberal racionalista ilustrado.

De esta manera, el gobierno colocaba 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, para que fueran esparcidos por los profesores del sistema educativo nacional creado a lo largo de la década del veinte.

En resumen, los profesores del nuevo siglo debían funcionar y hacer funcionar a la ciudadanía con la fórmula ideológica basada en la colocación de un piso liberal custodiado celosamente por la moral cristiana, evitando cualquier clase de desmán al mantener en cauce el desarrollo de la libertad y la auto-

nomía, tal y como había ocurrido en Francia durante el dominio jacobino por cuenta del Comité de Seguridad Pública, “durante el cual veinte mil personas seguirían los pasos del rey y morirían guillotizados” (Aydon, 2009, 304).

De pronto la aplicación de esta simbiosis haya podido ser una 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 en la base, para llevar a cabo el modelo de un Estado nacional liberal, tímidamente democrático y excluyente, pero al 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.

BENTHAM Y LA ÉTICA CIUDADANA

Otro de los grandes temas educativos tratados a lo largo del periodo de la Gran Colombia giró en torno de la adopción de los textos de Jeremías Bentham en la enseñanza universitaria.

Con la inclusión de 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 Francis-

co de Paula Santander, consideraron que sus preceptos filosóficos compaginaban con el macro proyecto 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 ponía 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 nacional.

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 de parte 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 esta línea ideológica, las aspiraciones políticas de dicho sector político colombiano coincidían parcialmente con el 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 la década del veinte haya estado presente la idea de erradicar del imaginario popular y de la elite 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 si 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.

EL UTILITARISMO

La cuna del utilitarismo, Inglaterra, es, en general, una de las cunas del liberalismo mundial. Pero no cualquier liberalismo. George Sabine (1984, 490) sostuvo que se trataba de un liberalismo cien 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.

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 su explicación:

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, por último, para lograr esos derechos para la clase trabajadora y su protección contra los graves azares de la industria. (Sabine, 1984, 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 periodo 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 político y económico 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 nacional examinan de manera más detenida el liberalismo, encontrando, algunos, que en ciertos aspectos es mejor pasar la hoja, mientras otros estiman que esos temas merecen mayor atención. En este aspecto, el utilitarismo sugiere, como máxima teleológica, la búsqueda de la felicidad y el alejamiento del dolor. Dicha 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.

Para Bentham, en opinión de Julio Cesar de León Barbero (2004, 5), el principio de utilidad "significaba el grado en el que las leyes y las instituciones jurídicas y políticas pro-

movían la mayor felicidad posible para el mayor número posible de ciudadanos”. Esta máxima tiene profundas implicaciones prácticas toda vez que su aplicación sobre el Estado y su razón de ser, puede ser entendido 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, 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 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.

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 por Gallo, 2002, 91). Para J. Dinwiddy, Bentham es “antirreligioso, en parte porque era básicamente un empirista que no creía en la existencia de Dios” (citado por Gallo, 2002, p. 91).

Además, los detractores domésticos de la doctrina laica de la búsqueda de la felicidad, la entendieron 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 1. En ninguna de las universidades de Colombia se enseñaran los tratados de legislación de Bentham, quedando por consiguiente reformado el artículo 168 del plan general de estudios” (Codificación Nacional, 1925, T3, 354).

Siete meses después se expedía la Circular de 20 de octubre, segundo antecedente de la cruzada antibenthamista, en la que Simón Bolívar condensa su animadversión por el utilitarismo, estimando que era la causa primordial de la alienación de los jóvenes universitarios y la ejecución del atentado contra su vida. Estas las puntuales consideraciones del libertador frente al tema: “...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, T3, 426).

De acuerdo con los opositores de Bentham, esta 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 la 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 tie-

nen 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, 427).

La tercera pieza de la cruzada antibenthamista tomó forma en el Decreto del 5 de diciembre de 1929 expedido por Simón Bolívar. Mediante ésta disposición jurídica el Estado nacional delegaba a la Iglesia su función de control y vigilancia de la Educación colombiana.

Esta determinación representaba un evidente retroceso frente a la política de educación laica proclamada durante la vicepresidencia de Santander. En adelante, la vigilancia de las escuelas de primaria quedaba en manos de la Junta Curadora, de las que hacía parte el sacerdote del pueblo. A continuación la parte del Decreto en la que se le da vida a este nuevo órgano: “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, 104).

Por supuesto las cosas no pararon allí. El ejecutivo insistiría en la urgencia de volver sobre la enseñanza de los cánones religiosos y la moral cristiana en todas las escuelas de primeras letras del país. Como se nota, volvía a reclamarse el reactivamiento de la misión evangélica de la escuela.

Claro está, que para hacerse a una idea mucho más clara y contundente de la función de vigilancia concedida a la Iglesia vasta publicar la parte del artículo en la que se definen sus funciones públicas: “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, T4, 104).

La cuarta pieza de la reacción católica anti utilitaria fue el Decreto del 26 de octubre de 1830. El contenido avalaba la expresa intervención del Estado en los contenidos programáticos de la educación superior, determinando los textos de enseñanza permitidos en las distintas clases si se deseaba formar jóvenes probos, respetuosos y adalides de la religión católica. Aquí 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 ninguno recelos (Codificación Nacional, 1925, T4, 217).

Este tira y afloje entre las tendencias benthamista y antibenthamista tendría dos episodios adicionales. El primero de ellos la Resolución de octubre de 1835 por medio de la cual nuevamente se habilitada la enseñanza de Bentham. La segunda, el Decreto del 8 de abril de 1836 mediante el cual su enseñanza sería proscrita una vez más.

Salta a la vista entonces, que una cuestión de índole cultural contribuyó a una nueva división en el seno de la clase ilustrada criolla. En esta oportunidad el cisma político tomó el rumbo de la configuración de dos líneas ideológicas acerca del piso o 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 e implantar un orden identificado con figuras e instituciones terrenales que forjaran la identidad con el nuevo Estado

Del 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 solamente de la clase dirigente que regiría el rumbo del nuevo Estado, sino 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 occidente y su legado.

La oposición entre estas dos líneas ideológicas la explica Javier Ocampo López (2001, 35) cuando se refiere a la línea liberal anti utilitaria en términos del grupo defensor de la tradición, quienes vieron en el utilitarismo “la filosofía del libertinaje y el sensualismo”. Seguramente, los partidarios de la tradición, utilizando el concepto de Ocampo López, consideraban peligroso anteponer el binomio felicidad y placer al de sacrificio y salvación. Mejor defender la fórmula ética terreno-celestial de la religión, a la fórmula ética absolutamente terrenal de los liberales laicos.

Para terminar, nada mejor que traer a colación el punto de vista de dos connotados defensores de la cruzada antibenthamista. Uno fue el sacerdote José Manuel Groot, quien 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. Dicho de otra manera, Juan Manuel Groot a la hora de sopesar que sería mejor para la nación, si la formación ética cristiana o los conocimientos prácticos laicos, la respuesta seleccionada fue la primera opción del dilema. Tal proposición nos la ilustra Groot de esta manera (citado por Báez, 2009, 101):

El Decreto 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.

Otro antibenthamista fue Juan Pablo Restrepo, autor del libro: *La Iglesia y el Estado en Colombia*. Él opinaba que la enseñanza de Bentham y 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, 639).

Para Juan Pablo Restrepo (1987, 641) la inclusión de la economía política en el plan de estudios de Santander y la enseñanza del utilitarismo de Bentham, había traído consigo solo efectos perversos:

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.

CONCLUSIÓN

A partir de la declaración formal de independencia se dieron los primeros pasos para confeccionar y colocar en funcionamiento un novedoso sistema de educación nacional que contribuyera a la consolidación de la libertad y al desarrollo económico.

Para cumplir con el primer objetivo del sistema de educación el punto de referencia ideológico fue la constitución de una ética laica o ciudadana amparada en las conquistas políticas de la burguesía en algunos lugares del mundo. Para alcanzar el segundo

objetivo se le puso mucha atención a la implementación de un plan de estudio en el que tuviera cabida la enseñanza de las ciencias útiles y la economía política.

Este proyecto educativo se puso en funcionamiento a partir del período de la Gran Colombia (1819-1830), a pesar de las enormes y casi insuperables dificultades financieras provenientes de la debilidad del fisco nacional, con la pretensión de cumplir una serie de objetivos secundarios, aunque no de poca importancia, como la ampliación de la cobertura, la conquista de la calidad, la desconcentración espacial y la disminución de la deserción escolar.

El saldo arrojado por la implementación del plan en cada uno de sus frentes al final del período de la Gran Colombia es bastante desolador. Fue imposible romper la poderosa inercia de la educación colonial premoderna postrada en la teología y el derecho. Las metas de calidad y cobertura también fueron asignaturas pendientes debido a la falta de fondos, la animadversión de los padres a llevar sus hijos a la escuela, la carencia de materiales, la inexistencia de bibliotecas públicas, las enormes distancias que tenían que recorrer los estudiantes hasta la escuela, la inexistencia de centros de formación docente y el menosprecio por la actividad educativa, entre otros factores.

Además, el proyecto educativo grancolombiano vino a recibir una fuerte oposición por cuenta de los sectores más conservadores de la sociedad colombiana, amparados en los principios del cristianismo.

REFERENCIAS

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

AYDON, A. (2009). *Historia del Hombre*. (1era. Reimp.). Bogotá, Colombia: Editorial 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* (4° Ed.). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

BOUSSINGAULT, J. B. (1825). *Memorias*. Bogotá, Colombia. 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*. (3era. Ed.). Bogotá, Colombia: Ancora Editores.

CALDAS, F. J. (1808). *Semanario del Nuevo Reino de Granada* núm. 11. Bogotá, Colombia. 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. Tomo 1. 1821 a 1824. (1924). Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Codificación Nacional, Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. Tomo 2. 1825 a 1826. (1925). Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

COTE, D. (2003). Retrato de un hombre hecho así mismo: la vida del santandereano Juan Crisóstomo Parra. En DÁVILA, C. (Ed.). *Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX* (pp. 355-374). Bogotá, Colombia: 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/Articulospdf/040705_utilitarismo_y_liberalismo_intro_y_cap_1_pdf

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 V: 5*. Bogotá, Colombia: Editorial Kelly.

HOLTON, I. (1981). *La Nueva Granada: veinte meses en los Andes*. Bogotá, Colombia. 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.

KALMANOVITZ, S. (2008). *La economía de la Nueva Granada*. (1era. Ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

KALMANOVITZ, S. (1997). *Economía y Nación*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

LYNCH, J. (1987). *Hispanoamérica 1750-1850: ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

NIETO ARTETA, L. E. (1983). *Economía y cultura*. (7ª Ed.). Bogotá, Colombia: El Ancora Editores.

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

OCAMPO, J. A. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910* (2ª Ed.). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

PARRA, A. (1912). *Memorias de Aquileo Parra*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 3 de mayo de 2010, del sitio Web del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/parra/parra5.htm>

PECAUT, D. (2010). Simbólica nacional, liberalismo y violencias. En CALDERON, M. & RESTREPO, I. *Colombia 1910-2010* (pp. 41-116). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

POMBO, M., & GUERRA, J. J. (1986). *Constituciones de Colombia T. 1*. Bogotá, Colombia: Banco Popular.

RAMÍREZ, M. T. (2010). El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En que fallamos? En MEISEL, A., & RAMÍREZ, M. T., *Economía colombiana del siglo XIX* (pp. 419-469). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

RESTREPO, I. *Colombia 1910-2010* (pp. 41-116). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

RESTREPO, J. F. (2010). Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia. Bogotá, Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2011, del sitio Web de la Revista Historia de la educación latinoamericana: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewfile/251/248>.

RESTREPO, J. P. (1987). *La Iglesia y el Estado en Colombia T I* (1era. Ed.). Bogotá, Colombia: Banco Popular.

ROUSSEAU, J. J. (1992). *El contrato social* (9º Ed.). México, México: Editorial Porrúa.

SABINE, G. (1984). *Historia de la Teoría Política* (9º Ed.). México, México: Fondo de Cultura Económica.