



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Historia de la Educación

en Bogotá Tomo I



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Historia de la Educación en Bogotá

Tomo I

INVESTIGADORA PRINCIPAL
OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS

INVESTIGADORES
JORGE ORLANDO CASTRO V.
CARLOS ERNESTO NOGUERA R.
JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ
DIEGO BERNARDO OSORIO VEGA
STELLA RESTREPO
JORGE ENRIQUE GONZÁLEZ ROJAS
VLADIMIR ZAPATA Z.
LUIS ARTURO VAHOS VEGA
HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN
ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
OSCAR SILDARRIAGA
JAVIER SÁENZ OBREGÓN
MARTHA CECILIA HERRERA C.
NORA PABÓN FERNÁNDEZ
RAFAEL MALDONADO TAPIAS
MARTHA CÁRDENAS GIRALDO
MARÍA MERCEDES BOADA ESLAVA
JESÚS HERNANDO PÉREZ
MARÍA SOLITA QUIJANO SAMPER
MARLENE SÁNCHEZ MONCADO

Serie Investigación
Historia de la educación en Bogotá

Tomo I
Varios autores

Directora académica de la obra Olga Lucía Zuluaga Gárces
Asesor textual Hernán Suárez

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–

IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

© IDEP, 1999

Segunda edición diciembre de 2012
ISBN 1ª edición 978-958-8066-4-2
ISBN 2ª edición 978-958-8780-12-2

Diagramación Editorial Jotamar Ltda.
Revisión de artes finales Luz Eugenia Sierra
Impresión Subdirección Imprenta Distrital –DDDI–

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Avenida Calle 26 N° 69D - 91, oficinas 805 y 806 - Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Tel.: (571) 429 67 60 Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Esta obra comprende los resultados de la investigación *Historia de la Educación en Bogotá* realizada con la participación de reconocidos historiadores de la educación, en el marco de los proyectos académicos del IDEP.
La segunda edición incorpora la obra a la serie Investigación del IDEP.

© Todos los derechos reservados.

Este libro se podrá reproducir y traducir, parcial o totalmente, siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos, previa autorización escrita por parte del IDEP.

Agradecimientos

Archivo General de la Nación

Biblioteca Nacional

Universidad de Antioquia

Biblioteca Luis Ángel Arango

Biblioteca Universidad Javeriana

Biblioteca Gimnasio Moderno

Villegas Editores Ltda.

CAFAM - Oficina de Publicidad

ADE - María Mercedes Boada Eslava

Contenido

Presentación	11
Introducción	13
La educación en la Santa Fe colonial	
JORGE ORLANDO CASTRO V.	
CARLOS ERNESTO NOGUERA R.	
Los estudios superiores en la Santa Fe colonial.....	19
El surgimiento de la escuela pública, el maestro y el saber pedagógico	21
Don Agustín Joseph de Torres y su <i>Cartilla lacónica de las cuatro reglas de la aritmética práctica</i>	25
De la escuela pía a la escuela pública de primeras letras	26
La Santa Fe de don Agustín	27
Las “urgencias lloradas” de un maestro público	29
Bibliografía	32
Fuentes primarias	32
Fuentes secundarias.....	32
Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842	
JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ	
Santa Fe de Bogotá como escenario de la Instrucción Pública.....	33
Las reformas santanderistas	35
El enfrentamiento con la herencia colonial.....	36
La construcción del Sistema de Instrucción Pública.....	40
La institucionalización de los decretos	43
Algunos datos sobre la educación en Bogotá.....	48
El Plan de Estudios de 1826 y el Código de Instrucción Pública de 1834: concentración de poder, saber y espacio	51
Condiciones de formulación	52
Estado, instrucción y sociedad	53
Moralidad e Instrucción	55
La libertad de estudios	57

Bibliografía	61
Fuentes primarias	61
Fuentes secundarias.....	68
La reforma de Ospina Rodríguez. 1842-1945.....	71
DIEGO BERNARDO OSORIO VEGA	
La educación en Bogotá y el Plan de Ospina Rodríguez	71
Antecedentes	71
Las reformas de Mariano Ospina Rodríguez:	
una crítica al Plan Santander de 1826	73
Las críticas de Mariano Ospina Rodríguez al Plan Santander	75
El centralismo de las reformas de Ospina y el Decreto Orgánico de 1842	78
Los colegios en Bogotá durante el Gobierno Ospina-Herrán	85
Bibliografía	
Fuentes primarias	87
Fuentes secundarias.....	90
Instituciones educativas y libertad de enseñanza 1845-1868	91
OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS	
Ley de mayo 15 de 1850 sobre Instrucción Pública	94
Educación privada.....	99
San Bartolomé y el Rosario	102
Colegio del Rosario.....	105
La educación primaria.....	109
La Escuela Normal.....	112
Bibliografía	114
La Universidad Nacional:	
vicisitudes y enmiendas del proyecto académico: 1868-1886	121
STELLA RESTREPO	
El propósito del proyecto	121
Algunos antecedentes del plan.....	122
La ejecución del plan	125
La marcha vacilante	126
La guerra de 1876	131
La nueva universidad	132
La escuela católica	134
Referencias bibliográficas	137

La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá. 1870-1929	139
MARÍA SOLITA QUIJANO SAMPER	
MARLENE SÁNCHEZ MONCADA	
Consideraciones preliminares	139
Educación de la mujer y los primeros colegios: La Enseñanza y La Merced.....	143
Casas de educación y colegios de religiosas	144
Directoras y maestras	145
Colegio de la Santísima Trinidad	146
Colegios regentados por comunidades religiosas en Bogotá	149
Escuelas públicas de niñas y la Reforma Instruccionista.....	151
¿Quiénes eran las maestras?.....	152
¿Qué se les enseñaba a las niñas?	153
¿Cómo se sostenían las escuelas de niñas?	154
Escuelas alternadas	155
Escuela Normal de Institutoras de Bogotá	155
Régimen disciplinar	157
Planes de estudio	158
Formación en profesiones	159
Las Marías del Círculo de Obreros de Bogotá	162
Referencias bibliográficas	162
La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá	
JORGE ENRIQUE GONZÁLEZ ROJAS	
Características políticas y sociales del periodo.....	167
Importancia de Bogotá en la Reforma Instruccionista.....	169
La educación privada	170
El censo infantil	170
La educación religiosa	172
Aspectos financieros	173
La inspección de las escuelas.....	174
Las escuelas normales.....	175
La educación superior	177
Publicaciones periódicas	180
La obra de Dámaso Zapata	180
La guerra civil de 1876-1877	182
Referencias bibliográficas	184
La reforma de Núñez en Bogotá	
VLADIMIR ZAPATA Z.	
Razón de un nombre	185
Antecedentes	186

Desmonte de la Reforma Instruccionista	188
Núñez sacude al régimen y a la educación	191
El Plan Núñez se concreta en una legislación.....	193
La escuela primaria en Bogotá.....	203
Los maestros	210
Colofón.....	212
Bibliografía de consulta	212

La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia

LUIS ARTURO VAHOS VEGA

Las políticas educativas de finales de siglo en
la ciudad de Bogotá

Educación primaria	222
Educación secundaria.....	223
Educación secundaria privada.....	224
Educación superior.....	224
La reforma educativa de 1893.....	225
La Ley 89 de 1892	225
El Decreto 349 de diciembre de 1892	226
Resultados del Plan Zerda.....	229
Los sujetos y los saberes dentro de la estrategia de contrarreforma.....	231
Conclusión	233
Bibliografía de consulta	236

De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto. 1900-1903

HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN

Mapa instructivo o privado de la educación en Bogotá.....	241
Mapa educativo, social y público de la ciudad	250
Referencias bibliográficas	261

Presentación

Hoy, después de una década, sale a la luz pública la segunda edición de los dos tomos de la *Historia de la educación en Bogotá*. En 19 ensayos se da cuenta del devenir histórico de los acontecimientos más significativos en el ámbito educativo y pedagógico de la ciudad desde finales del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX. Es un proyecto colectivo en el que convergen diversas perspectivas, diferentes voces, todas ellas cercanas al movimiento pedagógico y participes en la configuración de la historia de la educación y la pedagogía como un campo de saber.

Estos dos tomos, sin ser exhaustivos, se corresponden con una intencionalidad explícita planteada en su momento por Olga Lucía Zuluaga, investigadora principal del proyecto y por el IDEP en su posicionamiento como instituto de investigación en el Distrito Capital, el único de su género en el país: forjar una memoria viva del saber pedagógico, resaltando el papel de la historicidad de los saberes, de las prácticas, de los maestros, de los escolares, de las instituciones, de las políticas en nuestra reflexión actual sobre el presente.

Vale resaltar el horizonte de una historia de la educación en Bogotá como un derrotero a seguir o como una invitación a continuar con nuevos trabajos, con nuevas visiones, con nuevos aportes generados desde la comunidad académica en educación y pedagogía, cada vez más creciente en la ciudad. El interés y la importancia del trabajo de archivo, la pesquisa y descubrimiento de documentos que registran este acontecer, la valoración testimonial de historias de vida y de nuevas narrativas en torno a los niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros son indicativos de la importancia de estos proyectos abiertos y sostenidos en el tiempo, con la batuta de una instancia académica que garantice el rigor y los recursos en su desarrollo y en su difusión.

La memoria de saber es ante todo un asunto estratégico que permite visibilizar, en nuestro caso particular, a los maestros, a los escolares y a las escuelas en el territorio, en diferentes momentos y bajo determinadas circunstancias, según diversos contextos y situaciones. Los dos tomos de la *Historia de la educación en Bogotá*, entretejidos como están con los rumbos de la educación y la pedagogía en nuestro país, a su vez son una forma concreta de advertir la relación entre pedagogía y política en la configuración de una forma particular de asumir el proyecto de modernidad, del ciudadano más allá del vasallo, de la construcción de lo público, de las relaciones entre el discurso hegemónico de la economía y las opciones sociales y culturales que propugnan por el reconocimiento de la educación como un derecho y de los maestros y escolares como sujetos de derechos.

En este sentido, esta nueva edición de la *Historia de la educación en Bogotá* representa para el IDEP un asunto de íntima convicción y de profunda responsabilidad social con las nuevas generaciones de maestros y maestras, por una parte, y con la ciudad en su conjunto, jugada como está por hacer de la educación y de cada uno de sus maestros, aquello que marca la diferencia.

JORGE ORLANDO CASTRO V.
Investigador en Educación y Pedagogía

Introducción

Un encuentro con Bogotá en un recorrido por sus instituciones educativas nos entrega páginas históricas densas, que perviven en la memoria de Colombia como testimonio incontrovertible de su contribución a la génesis de tradiciones culturales vigorosas y polémicas, que nacieron en los claustros educativos coloniales y que enmarcaron su despegue como Estado independiente. En Bogotá, principal centro cultural y político del país desde la Colonia, se forjó el proceso de la educación, proyectado luego a toda la nación.

Atendiendo a temas específicos y reformas educativas se hace un seguimiento histórico a la educación en la ciudad capital, desde la Colonia hasta llegar a la época contemporánea. A partir de estos escritos vemos cómo Bogotá se convirtió en el lugar donde más desarrollo tuvieron las instituciones y donde se asentaron los intelectuales más connotados, situación privilegiada que la llevó a sobresalir como una de las ciudades americanas más avanzadas en la educación durante la etapa colonial y la primera época republicana.

El inicio histórico educativo de Bogotá como ciudad se enmarca en la etapa de la Colonia, cuya labor educativa correspondió en su totalidad al clero, tal como sucedió en España. A finales del siglo XVIII, religiosos de diferentes órdenes y del clero secular se encargaban de impartir toda la instrucción primaria. A mediados del mismo siglo, también los jesuitas dirigían la mayoría de las escuelas secundarias, pero en 1789 Carlos III ordenó la expulsión de los religiosos de la Orden de Jesús de todos los dominios españoles y la educación secundaria

colonial sufrió un colapso en la mayoría de las ciudades provinciales donde existían colegios.

En esta etapa colonial resulta muy pertinente mencionar la curiosa manera del otorgamiento de grados académicos por la Universidad Santo Tomás, pues ella misma no impartía los cursos sino que los alumnos tomaban las clases en los colegios de San Bartolomé y el Rosario y el claustro tomasino, por intervención papal y real, se encargaba de graduar a los alumnos. Esta situación persistirá hasta el año de 1826, cuando se inicia el Plan Santander.

Los primeros lustros del siglo XIX, a causa del proceso que condujo a la independencia de España, presentan una situación de desorden en todos los ámbitos, incluyendo la educación, donde hasta los propios edificios de los principales centros educativos tales como el San Bartolomé y el Rosario sirvieron de cuarteles a las tropas realistas, con las consecuencias imaginadas. En esta época el país sufrió la extinción de la élite académica a manos de los llamados pacificadores españoles, hecho que significó el atraso cultural y la urgencia de preparar una nueva intelectualidad que condujera la vida de la nación recién inventada, una vez consolidada la Independencia.

Llegado el momento de la liberación definitiva de España, los líderes de la emancipación, con Bolívar y Santander a la cabeza, quisieron fundamentar un Sistema Nacional de Instrucción Pública; para ello se sirvieron de las edificaciones de las órdenes religiosas donde comenzó a funcionar la instrucción primaria, la secundaria y la profesional. Los conventos de las órdenes menores y edificaciones de los colegios de San Bartolomé y el Rosario se acondicionaron para este cometido. Los años veinte culminaron con los conflictos entre Bolívar y Santander.

La década de los treinta presenció cambios inesperados en la composición política de la República que afectaron a la educación. Así, la desmembración de Colombia en tres repúblicas y la conformación de la Nueva Granada significó una reestructuración en la ubicación de las universidades de ciudades diferentes a Bogotá y aparecieron en la escena Cartagena y Popayán como ciudades sede de distrito universitario para reemplazar a Caracas y Quito, aminorándose en forma considerable las distancias para obtener grados universitarios pero persistiendo en las mismas dificultades de la Gran Colombia: centralismo, distancias, incomunicación, carencia de un sistema unificador, protestas provinciales por el monopolio de la educación universitaria desde el centro.

En este contexto, afloraron las pugnas entre el centro y la provincia en lo atinente a la apertura de cátedras universitarias en los colegios provinciales a

raíz de la reforma educativa de 1826, conocida como el *Plan Santander*. Se presentaron fuertes tensiones que lograron del Congreso de 1835 laxitud en oferta de cátedras en las provincias, a tal extremo que todos los líderes políticos de la época se quejarán de la forma fácil como los estudiantes, tanto del centro como de la provincia, recibían el título de doctor aun siendo unos niños.

En 1839 irrumpió la guerra de “los conventos” o de “los supremos” y sus consecuencias nefastas para la economía del país y todos los aspectos relacionados con ella. Los líderes conservadores de entonces, con Herrán y Ospina a la cabeza, quisieron reorganizar el sistema educativo, al que responsabilizaron de los desmanes de la juventud comprometida con las guerras y lanzaron la reforma más radical y coercitiva de la educación universitaria, concentrando el monopolio del otorgamiento de títulos en Bogotá, Cartagena y Popayán. Este hecho causó la airada reacción de las ciudades provinciales, al extremo de convertirse en un movimiento de repercusiones nacionales que involucró a autoridades políticas, civiles y eclesiásticas.

De esta manera comenzó a prepararse el camino para la libertad de enseñanza, que facultó en 1850 a cualquier institución o persona para ofrecer formación en todas las ramas de las ciencias, las letras y las artes en cualquier lugar de la República. Así se fue a tierra el monopolio del otorgamiento de los grados académicos con la Ley de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, que no sólo concedió libertad de enseñanza sino que también eliminó las universidades y declaró innecesarios los títulos o grados académicos para ejercer las profesiones. Fue ésta la expresión en materia educativa del ideario liberal de mediados del siglo XIX, que revolucionó las caducas y prolongadas estructuras coloniales con la abolición de la esclavitud, la libertad absoluta de imprenta y de palabras, la libertad religiosa, la libertad de industria y comercio, la instauración del sufragio universal y directo y la formalización del libre cambio, entre otros aspectos.

En consecuencia, la libertad de enseñanza, por una parte, equiparó las instituciones educativas bogotanas con las provinciales. Por la otra, permitió el florecimiento de las instituciones privadas, siendo Bogotá la ciudad donde más proliferaron. No obstante, la libertad de enseñanza se convirtió en un periodo donde la educación desmejoró de una manera considerable: desaparecieron los estudios universitarios, los títulos académicos se eliminaron, la educación perdió su diferenciación entre secundaria y profesional.

Esta situación caótica creó el ambiente para que los liberales radicales hicieran una reforma a las disposiciones educativas vigentes. De esta forma restituyeron el sistema universitario con la creación de la Universidad Nacional en 1867 y emitieron el Decreto Orgánico de la instrucción pública primaria el 1º

de noviembre de 1870, donde se fijaron las normas para la organización general administrativa de la instrucción pública, e igualmente para la implantación de métodos de enseñanza, sistema disciplinario y construcciones escolares.

El partido liberal tenía como una de sus metas primordiales expandir la educación primaria y por medio de este decreto anunció los objetivos nacionales para la educación primaria. El gobierno, bajo la presidencia de Eustagio Salgar, contrató los servicios de una misión pedagógica alemana con el propósito de fijar Escuelas Normales en cada una de las capitales de los Estados; sin embargo, el decreto desató una controversia nacional que incluso fue uno de los factores de la guerra de 1876. Esta reforma culminó con insatisfacción. Las Escuelas Normales no alcanzaron a cumplir con sus propósitos y los fondos destinados más bien a financiar conflictos bélicos no alcanzaron para brindarle progreso a la educación. Durante esta reforma se editaron en Bogotá dos periódicos pedagógicos: *La Escuela Normal*, de cobertura nacional, y *El Maestro de Escuela*, destinado a los maestros de Bogotá.

En 1886, bajo la presidencia del conservador Rafael Núñez, se expidió una ley por la cual se autorizaba al gobierno para organizar la instrucción pública. Unos años después se firmó el Concordato entre el gobierno colombiano y la Santa Sede en 1887, que dejaba en manos de la Iglesia Católica el control completo de la educación. Pocos años después, bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro, el Congreso de la República dictó el decreto reglamentario de 1892, conocido con el nombre de *Plan Zerda*, donde se establecían las bases del Sistema Nacional Educativo. El gobierno central tendría suprema inspección y reglamentación de la enseñanza. La educación se dividió en los niveles de primaria, secundaria y profesional.

Durante esta etapa circuló la *Revista de Instrucción Pública*, donde se publicaron datos biográficos de Pestalozzi, Froebel y otros educadores de renombre universal. Bajo la misma administración de Caro y Zerda se dictó un plan de cinco años para los estudios en la Escuela Normal. Este plan rigió para escuelas primarias y para normales, incluso después de la siguiente reforma de 1903.

La Ley 39 de 1903 trajo consigo fuertes reformas en el sistema educativo, tanto a nivel nacional como de la capital. La enseñanza oficial se dividió en primaria, secundaria, profesional, industrial y artística. Esta ley fue emitida durante el gobierno del conservador José Manuel Marroquín. El ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, trató de responder a las exigencias de la clase empresarial y burguesa por una educación más práctica y más adecuada a los proyectos económicos del país.

Como hecho relevante para la pedagogía y la educación, hay que mencionar la creación en 1914 del Gimnasio Moderno, en Bogotá, dirigido por Agustín Nieto Caballero, institución donde se aplicaron los enfoques de la Escuela Nueva, llegando a ser el primer centro educativo en el país con una concepción moderna de la educación.

En 1824, Agustín Nieto Caballero promovió la traída de la Segunda Misión Pedagógica Alemana, que presentó al gobierno de Pedro Nel Ospina un proyecto de ley orgánica de la instrucción pública para cambiar la organización, la dirección científica y la financiación de las políticas educativas. Aunque el proyecto no fue aceptado trajo serios cuestionamientos y la introducción del movimiento de la Escuela Nueva.

Otra institución, también creada en Bogotá en 1936, fue la Escuela Normal Superior, uno de los centros educativos más importantes que ha tenido el país para la formación de élites intelectuales y de profesores. Además del seguimiento de las reformas educativas, se incluyen algunos artículos muy puntuales sobre temáticas educativas de la capital, tales como el nacimiento de la infancia urbana, donde se analiza su aparición en el contexto de la ciudad con los problemas de una urbe grande; correlativo a esta situación se analiza el surgimiento de algunas prácticas alrededor de la niñez, como las caritativas, las jurídicas, las médicas y las pedagógicas.

Se incluye también un escrito sobre la escolarización de niñas y jóvenes desde finales del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX. Valga destacar que en Bogotá se creó en 1832 el Colegio de la Merced, primer centro de educación femenina de nivel secundaria en el país.

No puede dejar de mencionarse el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, liderado por la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– a comienzos de 1982, el que alentó las aspiraciones de los maestros como intelectuales de la pedagogía y convocó a los intelectuales de la época al diálogo amplio y al trabajo mancomunado por los asuntos de la educación pública. Una vez más, la ciudad capital fue el epicentro de este movimiento, que amplió el horizonte de la acción del maestro.

En esta obra se presentan algunas ausencias, sobre todo entre 1950 y 1970, porque la investigación histórica de la educación está en mora de ocuparse de un periodo trascendental, el cual se caracteriza por la expansión y modernización del actual sistema educativo y aparece con fuerza la internacionalización de la política educativa. En este periodo se dio un gran salto en la aplazada tarea de incorporar el mayor número posible de colombianos al sistema educativo públi-

co. Su importancia radica en el notable incremento de la matrícula, la incorporación masiva y algunas veces a marchas forzadas de nuevos docentes, las innovaciones en ofertas educativas, tales como INEM y los ITA; también aparece la reforma curricular, el diseño instruccional, la tecnología educativa, igualmente, la incorporación de los medios a la educación. La Bogotá de estos años fue la ciudad de mayor crecimiento educativo en el país, sobre todo en las administraciones de Jorge Gaitán Cortés, Virgilio Barco y Carlos Albán Holguín.

Tal crecimiento configuró una escuela y un magisterio con capacidad de incidir en las políticas educativas y asegurar sus derechos. En las dos décadas mencionadas, FECODE, fundada en 1959, vive su etapa de mayor despliegue: en la década del 70, cobra gran presencia el magisterio como fuerza social significativa en 1979 logra conquistar el Estatuto Docente y en 1982 adquiere un perfil intelectual mediante el lanzamiento del Movimiento Pedagógico y de su revista *Educación y Cultura*, expresión de los maestros como sujetos del saber pedagógico.

En igual sentido se produjo la expansión y consolidación de las facultades de educación, e hizo eclosión la investigación educativa en el país. ICOLPE, el CIUP y los grupos de investigación con audiencia en el Movimiento Pedagógico, son ejemplos contundentes.

De todas maneras, los escritos sobre el Movimiento Pedagógico y la tecnología educativa apuntan a resolver las cuestiones de tales décadas, así sea parcialmente. Hay una dificultad para profundizar la investigación de tan decisiva etapa: es tan cercana, tan presente, que sus protagonistas aún viven; pero la información sobre las reformas y su desenvolvimiento aún están por identificar y organizar. Quedan a la espera estudios específicos que, por la situación de la información, requieren de un amplio apoyo financiero; pues las reformas, los movimientos intelectuales, el florecimiento de las investigaciones pedagógicas y la expansión de la educación pública ocurridas en esos veinte años, le imprimen solidez y presencia al sistema educativo colombiano.

OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS

La educación en la Santa Fe colonial

JORGE ORLANDO CASTRO V.
CARLOS ERNESTO NOGUERA R.*

Los estudios superiores en la Santa Fe colonial

Durante la época de la Colonia, la universidad jugó un papel clave dentro de la jerarquizada y segregacionista sociedad de la época. El acceso a ella fue privilegio exclusivo de la “República de españoles americanos”, particularmente de los españoles pobres y los hijos de funcionarios reales de distintas posiciones jerárquicas (Silva, 1992: 171).

Para estos dos sectores de la población neogranadina, la universidad funcionó como un mecanismo para mantener y elevar su status social y económico: el acceso a un saber determinado –particularmente Teología o Derecho–, significaba poder; el uso del latín, lengua en que se expresaban y circulaban tales saberes, constituía un elemento de diferenciación y prestigio; la pertenencia a una institución universitaria implicaba, entonces, una serie de preeminencias y privilegios sociales y laborales; pero además, la universidad funcionó como un mecanismo de defensa contra la amenaza que significó para el sector minoritario de la sociedad, la extensión que la pobreza alcanzó, particularmente durante el siglo XVII, y contra el mestizaje y sus consecuencias, que amenazaban derruir privilegios ejercidos durante mucho tiempo (Ibíd.: 166).

* Investigadores de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, miembros de la Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación.

Las primeras formas de instrucción “superior” en la sociedad colonial estuvieron restringidas a las cátedras de gramática y lectura dirigidas a clérigos y seglares, fundadas después de la instalación de la Real Audiencia en 1550, en los conventos establecidos por las primeras órdenes monásticas que llegaron al reino: franciscanos, agustinos y dominicos. Sólo a comienzos del siglo xvii aparecen los primeros colegios y universidades con autorización para otorgar títulos de licenciados y doctores. Entre las instituciones más importantes se encuentran el Colegio-Seminario de San Bartolomé, fundado en 1605 y el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, fundado en 1654; sin embargo, existieron además de estas dos instituciones, la Universidad Javeriana, fundada por los jesuitas en 1623 y la Universidad Tomística que aunque fundada en 1626, comenzó a funcionar sólo a partir de 1636.

A finales del siglo xvi el arzobispo Fray Luis Zapata de Cárdenas fundó en Santa Fe el Colegio-Seminario de San Luis, destinado a la formación del clero e inspirado en la doctrina del Concilio de Trento. Éste fue el antecedente del Colegio de San Bartolomé, pues tuvo una corta vida que no fue más allá de 1588 (Ibíd.: 51). La creación del nuevo colegio en 1605, obedeció, principalmente, a la “ignorancia cultural del clero” del Nuevo Reino (Ibíd.: 53). Desde finales del siglo xvi, autoridades civiles y eclesiásticas habían señalado que muchos curas ya ordenados carecían de toda instrucción en materia de doctrina y predicación, no sabían el latín y en muchos casos, ni siquiera sabían leer (Ibíd.: 54).

Al contrario del Colegio San Bartolomé, el Colegio del Rosario, fundado por el fraile dominico Fray Cristóbal de Torres, se destinó desde el comienzo a la formación de la nobleza secular del Reino, hecho que constituyó un factor importante en su subsistencia, pues pese a sus múltiples vicisitudes económicas, logró mantenerse a lo largo de todo el periodo colonial gracias a las subvenciones y apoyos reales (Ibíd.: 84-85). Dado su carácter más bien laico, esta institución jugó un papel importante tanto para un sector de la nobleza pobre neogranadina como en el terreno de la disputa política e ideológica colonial. En palabras de Renán Silva:

[...] Instrumento de presión sobre los regulares, palanca de acción política y laboral del clero diocesano, lugar de formación de un grupo intelectual “civil” y sitio de refugio de uno de los sectores más pobres de la “nobleza americana”, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario se constituirá en los años finales del siglo xviii y primeros del xix, en un centro intelectual privilegiado, en la disputa política que transformará el estatuto colonial (Ibíd.: 88).

En general, colegios y universidades tenían tres ciclos de estudio: artes, teología y cánones. El primero correspondía al llamado “estudio general” (*Studium*

Generale) de las universidades medievales, periodo de iniciación de dos a tres años en el que se enseñaban gramática latina, retórica, lógica, metafísica y algo de matemáticas y física. En los ciclos de teología y cánones que duraban cuatro años, se estudiaba a Aristóteles, Santo Tomás y los maestros escolásticos (Jaramillo Uribe, 1989: 210). Siguiendo la doctrina escolástica, el método de enseñanza en estas instituciones se fundaba en lo que se conocía como la *dictatio* y la *disputatio* que consistía en la lectura que hacía un maestro de parte de la obra de un autor, seguida de preguntas y las respectivas respuestas y conclusiones por parte de los estudiantes.

Este sistema preparaba curas y abogados, satisfaciendo las necesidades de una sociedad agraria, comercial y minera, cuyas actividades se adelantaban al margen de los desarrollos tecnológicos europeos. Sólo hacia finales del siglo XVIII se inició un proceso de reforma de los estudios superiores.

[...] En particular, se reconoce el intento del virrey Manuel Guirior, quien en 1774 encargó al fiscal Antonio Moreno y Escandón la elaboración de un plan para fundar la Universidad Pública, aprovechando para ello los bienes que habían sido expropiados a la Compañía de Jesús, expulsada en 1767 por el Rey Carlos III, como parte de la asimilación en España de los nuevos aires ilustrados que circulaban en Europa.

La nueva corriente del pensamiento ilustrado se opuso a los “estudios tradicionales” por verbalistas, dogmáticos y carentes de aplicación práctica, y se mostró a favor de implantar las llamadas *ciencias útiles*, en la perspectiva de lograr un mejor aprovechamiento de las riquezas del Reino; en efecto, se trataba de la llegada, aunque tímidamente, del nuevo espíritu económico y empresarial moderno. Aunque el proyecto de constituir la universidad pública se quedó en buenas intenciones, y a pesar de que el plan elaborado por Moreno y Escandón no logró ponerse en práctica, desató una fuerte polémica y sirvió para cuestionar prácticas como el juramento de fidelidad que debían hacer los estudiantes a la doctrina de Santo Tomás, el memorismo y el criterio de autoridad como única fuente del conocimiento (Ibíd.: 211).

El surgimiento de la escuela pública, el maestro público y el saber pedagógico

A diferencia de lo que podría pensarse, la escuela pública de primeras letras es un invento más o menos reciente. Su aparición se puede ubicar hacia la segunda mitad del siglo XVIII y es necesario diferenciarla de las conocidas escuelas doctrineras en donde, muy temprano, a comienzos del siglo XVI, se enseñó por parte

de clérigos la doctrina cristiana a los indígenas. Múltiples fueron los elementos que permitieron su configuración en el horizonte social, entre los cuales cabría resaltar (Martínez Boom, 1986).

- Hasta el siglo XVIII la enseñanza se concentraba en cuatro modalidades de instrucción: 1) la primera de ellas se conocía como *estudios generales*, por medio de los cuales se preparaban las “gentes principales y beneméritas” para el ejercicio de la jurisprudencia o para el sacerdocio. Esta modalidad educativa se llevaba a cabo en los colegios mayores o seminarios que funcionaban en las principales ciudades del virreinato. 2) Un segundo tipo de instrucción era realizada por preceptores particulares y dirigida exclusivamente a los hijos de comerciantes, mineros y funcionarios de la alta burocracia virreinal, conocida con el nombre de *enseñanza hogareña*. Los *ayos* o bachilleres de pupilos, como se les llamaba a estos preceptores particulares, eran sostenidos en las casas de aquellos potentados y sin dejar de formar parte de la servidumbre, estaban encargados de enseñar a los niños a leer, escribir y contar. 3) Una tercera modalidad de *enseñanza*, que podríamos llamar *conventual*, era la realizada por curas en sus respectivas casas curales, en donde impartían, a niños de buenas capacidades y probada virtud, una mínima enseñanza, algo de latín y demás conocimientos esenciales para el sacerdocio. 4) Una última modalidad, conocida como *escuela pía*(dosa) surgió hacia finales del siglo XVII como producto de las donaciones hechas por grandes potentados, los cuales dejaban a cargo de órdenes religiosas determinada cantidad de dinero para la fundación, administración y pago de maestros (por lo general un clérigo de orden), con la obligación expresa de aceptar a niños españoles pobres. Estas escuelas estuvieron anexas a los colegios mayores, especialmente aquellos regentados por los jesuitas.
- Durante el siglo XVIII, pero con un énfasis particular en el reinado de Carlos III (1759-1788), se inicia y consolida un proceso de reorganización institucional que toca diversos órdenes de la vida política, administrativa, económica y social del conjunto de las colonias españolas. Este movimiento, conocido bajo el nombre de *Reformas Borbónicas*, persiguió como uno de sus propósitos centrales arrebatar a las comunidades religiosas y a la Iglesia en general el dominio sobre la educación y la enseñanza. Para ello declaró la educación como “objeto de pública utilidad”, desplazando así la enseñanza de las primeras letras del ámbito de la Iglesia y la familia hacia el terreno de lo público.
- Como uno de los efectos particulares de las Reformas Borbónicas, se ordenó en 1767 la expulsión de los jesuitas de todo el reino de España, incluidas sus colonias de ultramar. Si tenemos en cuenta que la educación se hallaba en gran parte bajo el dominio de esta comunidad religiosa, el vacío que dejó

su partida constituye uno de los elementos clave dentro del proceso de surgimiento de un tipo de enseñanza completamente diferente a los existentes hasta ese momento: el de la instrucción pública, que va a tener su materialización en la configuración de la *escuela pública de primeras letras*.

- Pero su surgimiento no sólo se puede explicar por la expulsión de los jesuitas. También contribuyó la circulación de un discurso sobre la *utilidad pública* (proveniente de círculos de españoles y criollos cercanos a los postulados de la Ilustración) que señalaba a la instrucción como uno de los instrumentos más idóneos para el progreso de las naciones. De otra parte, encontramos la emergencia de las *prácticas de policía*, entendidas como aquel conjunto de acciones de gobierno de la población que, para el caso que nos ocupa, llamaron la atención del cuerpo social sobre los efectos negativos de la ociosidad, la miseria y la pobreza. Desde las prácticas de policía se promoverán y fortalecerán espacios de recogimiento, tanto de niños expósitos, mujeres de malas costumbres, como de vagos y malentrenidos (hospicios, casas de niños expósitos, cárceles, escuelas) unidos a un conjunto de reglamentaciones que buscaban intervenir la vida civil, alegando el deterioro y el relajamiento de las costumbres (promoviendo, por ejemplo, la reglamentación de gremios de artesanos y la elaboración de instrucciones para alcaldes de barrio que buscan el control de forasteros, la realización de padrones (censos) de la población, el control de la proliferación de chicherías, etcétera). Como parte de este proceso, *la ignorancia* será identificada como un estigma que sufrían los pueblos, y como causa que estaba en la base de todos los males: la ociosidad, la miseria y la pobreza fueron entonces miradas bajo la óptica, ya no de la caridad, sino de la utilidad pública. Siendo la ignorancia el mal, la educación entró a jugar un papel preponderante en el ordenamiento social y la escuela pública se erigió como uno de los principales “ramos de policía”.
- La escuela pública surge entonces en la confluencia de múltiples factores. Ella designa un espacio y un tiempo singular, cuyo objeto propio es la enseñanza de las primeras letras. La escuela pública tiene una teleología propia, un fin en sí misma, diferente al de la escuela doctrinera (localizada al interior de las encomiendas con la expresa función de servir para el adoctrinamiento de los indígenas), o al de la escuela pía (distinguida por su carácter de obra piadosa y como parte integrante del colegio mayor o seminario). Su surgimiento se ubica hacia la segunda mitad del siglo XVIII, momento en el cual se da una recomposición entre el poder civil y el poder eclesiástico, unido a la circulación de un discurso sobre la utilidad pública, y se consolidan al interior del cuerpo social las prácticas de policía.

- Durante la Colonia podemos distinguir varias clases de sujetos dedicados a la enseñanza: en primer orden estarían los catedráticos, cuyo espacio legítimo lo encontramos en los colegios mayores, los religiosos de orden (desempeñando algunas veces el cargo de preceptor en la escuela pía), los bachilleres o ayos de pupilo (preceptores particulares que hacían parte de la servidumbre de potentados y principales), los maestros pensionarios (quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión) y el maestro público de primeras letras. El surgimiento de este último se da paralelo a los procesos anteriormente señalados para la Escuela Pública. Quizás una de las figuras más representativas de los cambios y transformaciones que se cumplen durante este periodo sea la de don Agustín Joseph de Torres, maestro de la Escuela Pública de San Carlos de Santafé, quien después de toda una vida dedicada al magisterio y a pesar de sus preocupaciones continuas por el pago oportuno de su estipendio (salario), publicó un folleto de 8 páginas de un octavo titulado *Cartilla Lacónica de las Quatro Reglas de la Aritmética Práctica*, impresa en 1797 en la Imprenta Patriótica, la misma que unos años antes había dado a luz *Los Derechos del Hombre*.
- La primera forma de existencia del maestro público de primeras letras, la constituyeron unos sujetos que andaban por las estancias, mercaderes de saber que pretextaban enseñar a leer, escribir y contar; individuos que en un primer momento ejercían libremente su oficio pero sobre quienes, poco a poco, se fue tejiendo toda una red de controles y vigilancias. La expedición del título de maestro fue el primer punto en el montaje de esa red. Aquel, indispensable para ejercer el oficio, implicaba por una parte, la bendición del cura a manera de certificación de sus cualidades morales, y por otra, la aprobación y beneplácito de las autoridades civiles. Dado el énfasis que colocaba la expedición del título en las condiciones morales del sujeto enseñante y la precariedad de las exigencias de saber que se le planteaban, el primer estatuto definido para el maestro fue el de sujeto virtuoso antes que erudito. La elección de maestro se hacía convocando a oposición (concurso) a tres aspirantes. Con base en esa terna se procedía a un examen y una vez seleccionado el de mejores cualidades se hacía la solicitud a la Real Audiencia para que expidiera el respectivo título.
- Ni el sostenimiento de la escuela, ni el pago del sueldo del maestro corrían por cuenta directa del tesoro real. Cuando se habla de escuela pública o maestro público debemos tener en cuenta que “público” se entendía como algo susceptible del control de las autoridades virreinales. Los dineros para sostenimiento de escuela y pago de maestro, provenían esencialmente de los aportes de los interesados y sólo en algunos casos, hacia finales del siglo, de los propios (o impuestos) recolectados por los respectivos cabildos tanto de chicherías, casas de juego, patios de bolas, etcétera.

- La adopción del saber pedagógico se cumple a partir de la inclusión del *Manual* como referente de la práctica pedagógica del maestro y como elemento unificador de la misma. Anteriormente podíamos distinguir como una primera forma de organización, *prácticas de enseñanza* dispersas, que se hallaron en la elaboración de los *planes de escuela* (documentos elaborados para sustentar la creación de una escuela de primeras letras). Podríamos decir entonces, que en los planes de escuela existe un saber acerca de la enseñanza (distribución del espacio y el tiempo, asignación de funciones al maestro, referencia a algunos autores, mínima distribución de los contenidos, directrices en torno a la disciplina, la naturaleza de los niños, la función de la escuela, etcétera), y en el manual, una adopción del saber pedagógico en tanto que la referencia al método de enseñanza constituye el núcleo del mismo. Ante la ausencia de instituciones formadoras de maestros, el manual cumple las funciones de aquellas. En particular, vale la pena resaltar el texto *El maestro de leer*, de Francisco Javier de Santiago Palomares (1786) por las referencias que sobre este manual se hicieron en los últimos años del siglo XVIII y principios de XIX, teniéndolo en algunas ocasiones como requisito para la presentación del examen de oposición.

Don Agustín Joseph de Torres y su *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de la aritmética práctica*

No podríamos hablar de la historia de la educación durante la época de la Colonia, y en particular en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, sin referirnos a un personaje capitalino que en gran medida simboliza el ser y el quehacer del maestro en nuestro país: se trata de don Agustín Joseph de Torres y Patino, cuarto maestro de la primera escuela pública que hubo en Santa Fe, la de San Carlos. La historia de este maestro que vivió a finales del siglo XVIII y quien fue uno de los pioneros de la labor docente en este territorio, muestra, para asombro de muchos, las “señales particulares” que ha tenido, desde sus comienzos, el oficio de maestro: salario exiguo, atraso en los pagos, control y vigilancia del quehacer, tendencia a cambiar de oficio –o como diría el maestro Torres, *de destino*–, en fin, escasez, vicisitudes y arduo trabajo al frente de una “junta de niños”, numerosa la más de las veces. Pero además, la historia de este legendario maestro señala un hecho significativo: la posibilidad de hacer de la enseñanza una empresa intelectual. Así lo demostró don Agustín, cuando pese a sus “urgencias lloradas”, como nominaba él mismo sus grandes necesidades, se dio a la tarea de escribir y publicar una cartilla, una pequeña y “lacónica” cartilla.

De la escuela pía a la escuela pública de primeras letras

Don Agustín fue el cuarto maestro de la escuela pública de San Carlos. Esta escuela, reabierta al público en 1767, el mismo año en que fueron expulsados los jesuitas que hasta entonces la regentaron, había sido fundada un siglo atrás, en 1687 por el capitán don Antonio González Casariego, con el propósito de que allí se enseñase a niños a leer, escribir y contar, por un religioso de la Compañía de Jesús. Por haber sido instaurada como producto de una donación, esta escuela recibía el calificativo de “escuela pía” y como la de San Carlos, durante finales del siglo xvii y mediados del xviii se fundaron otras en varias ciudades del Reino. Las “escuela pías” tenían el carácter de hospicios y eran puestas en manos de órdenes religiosas, quienes disfrutaban de los intereses o réditos que producían anualmente los capitales que habían servido para su fundación y con los cuales se sostenía un clérigo para que, haciendo las veces de preceptor, enseñase a los niños a leer, escribir y latinidad.

La escuela pía, aunque manteniendo un carácter excluyente para la mayoría de la población (mestizos, indígenas), vinculó a un grupo hasta entonces ignorado: los españoles pobres. En la escritura de fundación, el capitán González Casariego fue taxativo en expresar que en aquella se podrían recibir

[...] hasta el número de cien pobres; y con particularidad los niños varones expósitos que se crían en la casa de divorciadas de esta ciudad, y después los hijos de regidores y otros inferiores [...] exceptuándose para no ser recibidos indios, negros, mulatos ni sambos, por ser el ánimo y voluntad expresa de dicho fundador el que sólo se reciban españoles pobres que no sean de los prohibidos (Archivo Histórico Nacional de Madrid, Sección Jesuitas, Legajo 92, Documento 17, sin foliación).

Con la expulsión de los jesuitas en julio de 1767 por la Real Orden del Rey Carlos iii, la escuela pía se cerró unos meses y una vez reabierta en septiembre de ese año, ya no era la misma; en adelante, y por varios años, fue la primera y única escuela pública de primeras letras de Santa Fe y del Reino. En primer lugar, hay que decir que a diferencia de la antigua escuela pía, al frente de ella estaba ahora un maestro secular, no un sacerdote; en segundo lugar, si bien se mantenía aún con los réditos del capital donado por su fundador en el siglo anterior, era controlada y vigilada por las autoridades virreinales y no por los religiosos de la Compañía, como hasta entonces. Con la aparición de la escuela pública apareció un tiempo especial, un tiempo que hasta entonces no existía, el horario de clase, y un espacio particular, el salón de clase.

La Santa Fe de don Agustín

Según el padrón realizado en 1801, la ciudad se hallaba compuesta por 4.517 puertas “tanto de casas como de tiendas”, agrupadas en 195 manzanas por entre las cuales se deslizaban las figuras anónimas de criollos y mestizos, españoles pobres y mulatos, nobles y esclavos, frailes y monjas; una ciudad conformada por un tejido más o menos complejo de calles y callejones, pilas y plazoletas, iglesias y parroquias, conventos y seminarios y un sinnúmero de pulperías y chicherías, además de treinta puentes que como el de San Victorino o el de los *Micos* (denominado así por las maromas y múltiples piruetas que tenía que hacer quien intentaba pasarlo), permitían al santafereño atravesar los caudales de los ríos San Agustín y San Francisco o de un sinnúmero de riachuelos y quebradas que en esa época cortaban en sendas tajadas la ciudad de oriente a occidente. Entonces los ríos le daban un sentido a la ciudad; casi una ciudad, como las europeas de hoy, existía en tanto un río le daba vida y la identificaba.

No es un hecho casual que la Plaza Mayor se encontrara en el centro de una especie de isla: de la santa iglesia catedral hacia el norte se encontraba el río San Francisco (hoy avenida Jiménez), su iglesia y su respectivo monasterio, la Iglesia de la Veracruz y la de la Tercera, la parroquia de Las Nieves y la Iglesia de San Diego que marcaba el límite de la ciudad por ese costado. Una vez pasaba bajo el puente de San Francisco, desviaba el río su curso hacia el sur, cercando así la parte occidental del centro de la ciudad, cuya comunicación con la parroquia de San Victorino se hacía atravesando un puente construido a cuatro cuadras de la Plaza Mayor. Hacia el costado oriental, se deslizaban desde las partes altas del cerro de Guadalupe varias quebradas y riachuelos que vertían sus aguas al río San Francisco; eran estos riachuelos la fuente que surtía de agua a la ciudad, pues alrededor de ellos se habían construido las principales tomas de agua, como el famoso Chorro de Quevedo. Hacia el sur de la Plaza, a escasas cuatro cuadras del Colegio Mayor de San Bartolomé, corría el río San Agustín (hoy calle 6a) que algunas calles debajo de la Calle Real (carrera séptima) vertía sus aguas al San Francisco cerrando así la isla.

Dividida en cuatro parroquias (San Victorino, Las Nieves, Santa Bárbara y La Catedral), la capital del Nuevo Reino de Granada, siempre caracterizada por un profundo misticismo, giraba en torno al “pasto espiritual” que ofrecía a sus devotos un grueso contingente de eclesiásticos agrupados en los trece conventos existentes dentro del recinto de la ciudad, ocho de religiosos y cinco de monjas, no pocas veces en disputa por alguna prebenda real o por la partición de los diezmos voluntarios recogidos en los treinta y un templos a donde recurrían los feligreses, prontos a consignar sus dádivas como contrapartida generosa al necesario respiro de sus pecados, que sin falta buscaban expiar durante matutinos ejercicios piado-

sos, complementados a su vez con noctámbulas oraciones, las de las seis y las de las nueve, ya en casa por aquello de la “señal de queda” anunciada por el toque de los serenos que rondaban de noche la ciudad espantando con sus faroles de cebo la espesa oscuridad para defender así las calles del comercio, pero ante todo, para sorprender a los atrevidos e insensatos pecadores que aprovechando el velo de la noche, se deslizaban por las calles en busca de alguna de las tantas chicherías, casas de juego o tras alguna mujer de “livianas costumbres”.

Para efectos administrativos, la Santa Fe de aquella época se dividía en ocho barrios: San Jorge, El Príncipe, Santa Bárbara, Las Nieves occidental y oriental, San Victorino y el del Palacio. Su población, según el citado padrón constaba de

[...] ocho mil ciento noventa y un hombres, y once mil ochocientas noventa mujeres, que componen el número de veinte mil y ochenta y un almas, a que debe añadirse setecientas diez y nueve, que residen en los conventos de monjas, cuatrocientas ochenta y nueve en los de religiosos, y ciento setenta y cinco en los dos colegios; cuyas partidas juntas suman veintiun mil cuatrocientas sesenta y cuatro que es el total de la población de esta ciudad; sin incluir los transeúntes, que no bajan de mil almas, ni los mendigos, y vagos, que no tienen casa fija y ascenderán a quinientos (*Correo Curioso Erudito, Económico y Mercantil de la ciudad de Santafé de Bogotá* (769): 23),

como tampoco los esclavos, que generalmente no se contaban dentro de la población.

Un breve vistazo a la Plaza Mayor nos permitiría identificar en el costado sur el palacio de los virreyes (arruinado durante el terremoto de 1785 y un incendio en 1786), la cárcel de la corte y la casa donde funcionaba la Real Audiencia. En su costado oriental la “santa iglesia catedral”, la iglesia del Sagrario y la Casa Real de Aduanas; en la esquina nororiental, el cuartel de caballería y en su costado occidental la casa del ayuntamiento y las casas de despacho y habitación de los virreyes (esta última tomada en arriendo desde los tiempos del virrey Gil y Lemus). En todo el centro de la Plaza se destacaba una fuente desde la cual se podía observar el Colegio Mayor de San Bartolomé, ubicado en la esquina suroriental.

Una ciudad en cuyo recinto se hallaba la residencia de los virreyes, de los Reales Tribunales de la Audiencia, Cuentas y Cruzada, punto de confluencia de los poderes civil y eclesiástico bajo el estatuto de la monarquía delegada pero suprema e incuestionable; una ciudad gustosa del solemne ceremonial y la estricta etiqueta, presta a engalanarse cuando las circunstancias así lo exigieran, aún a costa de sus exiguas rentas y apretados caudales en cuyo auxilio hubo de acudir más de una

vez a dineros particulares; una ciudad que mirada en su detalle nos deja percibir el rostro rústico y maloliente de sus calles empedradas, puentes y desagües, que al decir de las autoridades locales, brindaba el aspecto más horroroso y desaseado, en donde la inmundicia y la basura que ya casi no cabía en ella, causaba unas exhalaciones mefíticas y destructivas de la salud de sus habitantes (Archivo General de la Nación –AGN en adelante– Cabildos. Tomo VIII, folio 138) por donde a la par del gentío “digno de conteo” se podía advertir, sin mucho esfuerzo, la presencia de vagos y malentrenidos, mujeres escandalosas y de livianas costumbres, además de un ejército nada exiguo de perros, recuas de mulas y bueyes, gallinas, marraños y otros representantes del reino animal que en no pocas ocasiones ponían en apuros al transeúnte desprevenido y en cuya notoriedad y aumento se convivía, a pesar de los muchos bandos públicos expedidos para su pronta erradicación en atención al bienestar e higiene de la ciudad.

Las “urgencias lloradas” de un maestro público

Dentro de la multitud de hechos políticos, religiosos, económicos y sociales que el siglo XVIII marcó para el Nuevo Reino de Granada, existe uno, que a pesar de haber escapado a los historiadores de la educación, preocupados por dar cuenta de los grandes personajes y los grandes sucesos, a más de implicar a uno de los primeros maestros *públicos*, permite mostrar las facetas en las que se debatió y se sigue debatiendo ese personaje que abarca más de dos siglos de existencia.

Se trata de la vida de un maestro público, que aún a pesar de su estrechez económica o mejor, de sus “urgencias lloradas” como gustaba catalogar aquel sus necesidades, se lanzó a una aventura intelectual, que tuvo fruto un día cualquiera hace algo más de doscientos años, con la publicación de una cartilla, no para escribir o leer, ni para recitar el evangelio, sino para aprender a contar, empresa descabellada para su época, más aún si tenemos en cuenta las condiciones económicas en que vivía².

La primera pista que tuvimos de aquella rareza pedagógica escrita por aquel maestro, aparece registrada hacia 1801 en la sección “Noticias Sueltas” del Semanario *Correo Curioso*. En ella se invita a la compra, por dos reales, de un pequeño artificio didáctico titulado *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de la aritmética práctica*. En el aviso invitando a la compra de dicha novedad se incluye el nombre de su autor y su oficio: don Agustín Joseph de Torres, maestro de primeras letras.

2 La historia de este particular maestro se encuentra publicada ampliamente en el libro titulado *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, editado por la Cooperativa Editorial Magisterio.

Publicada en 1797, la cartilla consta de ocho cuartillas y en ella se hace una presentación precisa y concisa de las cuatro reglas de la aritmética, en consonancia con su título de *Cartilla lacónica*. Pudimos igualmente constatar que el referido autor ejercía su oficio como maestro público y regentaba la también única Escuela Pública de Santafé, la de San Carlos, localizada en el costado suroriental de la Plaza Mayor, en una habitación del Colegio de San Bartolomé que había sido de los jesuitas expulsados.

Poco a poco nos fuimos dando cuenta que lo que había iniciado como un encuentro fortuito, cada vez se abría más en un abanico de posibilidades para dar cuenta de un capítulo no contado de la historia de la educación y la pedagogía en nuestro país, y de una manera particular, de nuestra ciudad. A la vez que sentíamos la necesidad de adentrarnos más en la vida del maestro Joseph de Torres, igualmente, nos preguntábamos por el entorno en que vivió, por su procedencia, por las condiciones en que ejercía su oficio como maestro. E igualmente, quisimos encontrar más datos sobre las condiciones que permitieron la publicación de la referida cartilla, pues hay que tener en cuenta que la censura y los costos de papel e impresión constituían un serio obstáculo para cualquier aventura de esta naturaleza, especialmente en aquella década del 90, marcada por una férrea censura a todo lo que tuviese que ver con impresos o producción de escritos (recordemos la persecución a Nariño por la publicación de los *Derechos del hombre*, entre otros).

Por otro lado, tuvimos acceso al expediente que sobre solicitud de aumento de sueldo, el maestro Joseph de Torres había iniciado ya desde 1775. Tal expediente (que se puede consultar en el Archivo General de la Nación), elevado ante el Ayuntamiento de la Capital, posteriormente involucró a la autoridad suprema del virreinato, primero al virrey Espeleta, luego Mendinueta, cada uno de los cuales expresó directamente al referido maestro, la pertinencia, pero también, la imposibilidad de dar curso a su solicitud. Una vez registradas las voces del maestro y de las máximas autoridades de este reino de ultramar, aquel expediente, como quizás ninguno otro referido a solicitud de sueldo de un maestro de estas colonias, atravesó el Atlántico, hasta llegar nada menos que a la Corte. La última fecha de la que tenemos noticia es 1806, pues el socorro solicitado figura en una lista de los expedientes que se hallaban pendientes en la mesa del rey. Como puede apreciarse, nos encontramos aquí con un expediente que abarca más de treinta años y que involucra a todas las instancias de la enquistada burocracia colonial, hasta tocar las puertas del despacho del rey. Allí, en la multitud de memoriales y testimonios, conceptos de fiscales, de virreyes y de consejeros reales, se delinean con magistral claridad las condiciones del oficio de maestro, sus exigencias en el orden de la virtuosidad y la naturaleza de lo público que adquiere su práctica.

Teniendo presente el conjunto de necesidades y avatares que tuvo que enfrentar el maestro Joseph de Torres, resulta obvio preguntarse cómo se las ingenió para embarcarse en la publicación de su *Cartilla lacónica*. Varias son las hipótesis que consideramos: la primera, un juego de azar, la segunda, una respuesta real a favor de su solicitud. Descartadas las anteriores, por diversas razones, fue apareciendo una que se relacionaba directamente con su familia, especialmente sus hermanos, quienes habían seguido la carrera de religiosos. Al parecer, y por los datos que obtuvimos, la hipótesis de un legado como respiro es la más fuerte y la que permitió asumir los costos de la referida publicación. Pero también, unida a ella no podemos dejar de lado, que cualquiera que fuese la procedencia del apoyo económico necesario, lo que habría que resaltar con negrillas sería la *pasión por un ideal*, por sacar adelante un proyecto que se confunde con la vida misma.

Quizás ningún personaje como este maestro criollo pueda mostrar de una forma tan clara los avatares, desdichas, esperanzas y persistencia de aquellos sujetos, que todavía dos siglos después, pretextan asumir la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes. En su momento, la reconstrucción que pudimos hacer de la vida de don Joseph de Torres, como ya se mencionó, se hizo posible gracias a dos documentos, de diferente naturaleza: el primero de carácter jurídico, un expediente y el segundo, un texto de carácter pedagógico, la *Cartilla lacónica*.

Desde un punto de vista más general, esta mención a don Joseph de Torres nos sugiere algunos elementos para reflexionar sobre la figura del maestro hoy, desde un pasado que lo ha hecho debatirse en una doble faceta: aquella, delineada en tratados, discursos, ensayos y memoriales de filántropos, filósofos, políticos, en donde se hace alabanza de la notoriedad de dicha práctica y su gran responsabilidad en la conducción de las nuevas generaciones, germen de la patria; y por otro, aquellos registros vivos, casi marginales, enunciados por los mismos maestros, usualmente referidos al reclamo o solicitud de sueldo, argumentando para ello lo público y notorio de su desempeño, la importancia de la educación de la niñez o alegando la desnudez de su familia; registros que por lo general han tenido un curso jurídico. Seguros estamos que un volumen no despreciable del gran archivo del maestro colombiano recoge esta disyuntiva y esta realidad de su ejercicio.

Quizás todavía hoy más de lo que suponemos, aquellos maestros públicos de antaño, atravesando plazas de villas y pueblos, con un memorial bajo el brazo dirigiéndose al ayuntamiento a presentar la enésima petición de aumento de sueldo, tienen mucho en común con aquellos que vemos en marchas masivas por las calles de grandes ciudades agitando pancartas, defendiendo un salario justo y unas condiciones dignas en las cuales ejercer su oficio. Por otro lado,

Joseph de Torres plantea una de los elementos más polémicos e interesantes de la constitución del maestro, y hoy por hoy, de su actualidad: su condición de sujeto de saber, y más exactamente, su condición como intelectual. El caso del maestro Joseph de Torres y su *Cartilla lacónica*, que hoy cumple algo más de 200 años es un referente más para la discusión.

Bibliografía

Fuentes primarias

Archivo General de la Nación. (s.f.). Cabildos, Tomo VIII. AGN: folio 138.

Archivo Histórico Nacional de Madrid. (s.f.). Sección Jesuitas, Legajo 92, Documento N° 17. Madrid: Archivo Histórico Nacional de Madrid, sin foliación.

Correo Curioso Erudito, Económico y Mercantil de la Ciudad de Santafé de Bogotá (769): 23. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Investigadores, Fondo Pineda.

Fuentes secundarias

Jaramillo Uribe, J. (1989). El proceso de la educación en el virreinato. En *Nueva Historia de Colombia*. Vol. 1: 207-215. Bogotá: Planeta.

Martínez Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Martínez Boom, A., Castro, J. O. & Noguera, C. E. (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Silva, R. (1992). *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República.

Surgimiento de la Instrucción Pública Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842

JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ*

Santa Fe de Bogotá como escenario de la Instrucción Pública

La Instrucción Pública emerge, en el siglo XIX, en un escenario en donde Santa Fe de Bogotá cumple un papel protagónico, pues es allí donde se centralizan las luchas. Es en los centros universitarios de la capital donde se reinterpretan las contribuciones recibidas de la Colonia, los conocimientos producidos por la Expedición Botánica, las ideologías que tomaron cuerpo al fragor de la lucha por la Independencia y, sobre todo, las contradicciones que se desarrollaron en el campo patriota tanto a nivel político como cultural.

En el reino de la dispersión, la Instrucción Pública necesita de un centro espacial que haga las veces de un espejo en el cual todos se miran en busca de la perfección, ese centro es Santa Fe de Bogotá, quien opera como modelo e instancia de resolución de conflictos, el cual concentra en sí mismo la institucionalidad instrucionista en cuanto al saber y la burocracia; el saber representado en escuelas, colegios, universidades, jardines botánicos, observatorios astronómicos; la burocracia se encar

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Director del proyecto de *Reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia*. Investigador principal del proyecto *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la formación de maestros*, financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia

na en el ministerio, los partidos y el legislativo. Y la fusión de estos dos elementos debe confluir en el sometimiento de las provincias al centro que difunde la ley.

Que Santafé de Bogotá es centro de resolución de conflictos significa que soporta las luchas más significativas de la época, como las que opusieron el Estado a la Iglesia, el centro a la periferia, el poder central a los poderes locales, el intelectual tradicional a la intelectualidad benthamista, el cura de aldea al maestro, el catedrático al doctor de la Iglesia, la escuela a la parroquia, el padre de familia al poder ejecutivo, la escuela confesional a la escuela laica, la familia a la escuela pública, el latín a la lengua castellana, el cuerpo a la idea, y la moral a la ley.

Luchas que se hicieron institución, legislación, controversia, espectáculo, arquitectura e inercia en una ciudad de luz vaga y de días opacos. No a la manera de París, ni siquiera a la manera de ciudad de México o de Lima, a la manera de Santafé de Bogotá. Cuyo nombre también entraña grandes controversias como lo señala Germán Arciniegas en su corta historia de los nombres que ha tenido la capital. Al principio, y en memoria de la región natal del descubridor Gonzalo Jiménez de Quesada, recibe el nombre de Santa Fe de Bogotá, abreviado a Santa Fe; luego durante la Constitución de la República, en 1819, el *libertador* Simón Bolívar emplea el nombre de Bogotá, tal vez como una reacción a lo que el otro nombre significó para los españoles. Bogotá, nombre indígena, conserva en su seno toda la fuerza de las luchas patrióticas que terminaron con la Independencia del Nuevo Reino de Granada, además de significar el paso a la nueva vida republicana que se había gestado a cambio de muchas vidas. Este nombre fue aprobado por el Congreso de Cúcuta, en contra del obispo de Mérida, quien pedía respetuosamente volver al nombre original: Santa Fe de Bogotá.

La Instrucción Pública tuvo como elementos que decoraron el escenario de sus representaciones, un Estado interventor, al que Miguel Antonio Caro llamó *Estado docente*, entendido como aquel que reglamenta el régimen de la moral y la verdad dentro de una nación, y el magisterio de la Iglesia, que de manera incansable no ha renunciado hasta nuestros días a la inspección y vigilancia del acontecer educativo (Camacho, 1990: 35-61), una fronda burocrática que, al decir de Nieto Arteta (1978: 180-191), se multiplicó con la Independencia.

Entre los documentos que nos fueron de utilidad para seguir las huellas que la Instrucción Pública dejó en la ciudad se encuentran los registros de las leyes, los decretos y los ya mencionados alegatos. Las leyes y decretos, independientemente de su realidad, conformaron un espacio simbólico y ritualístico que se incrustó en la vida de la ciudad, no importa que ésta fuese la misma ciudad que comprimía el cerebro de José Asunción Silva, llevándolo a una depresión insoportable que terminaría con su muerte (Arguedas, 1979).

Puede que a todo lo largo de estos primeros veinte años de vida republicana “se decreta y no se obedezca”, pero el despliegue de la instrucción pública genera hechos inolvidables en la vida de la ciudad, como los que refieren Martínez Boom, Noguera y Castro (1989: 47), el nacimiento del oficio de maestro y de la escuela pública, que anteceden a las reformas de Santander.

La apropiación desigual de las disposiciones emanadas desde Santa Fe de Bogotá se apoya en las contradicciones y disputas existentes entre los poderes locales y el poder central, entre los caudillos y los funcionarios del Estado y, entre la parroquia como organización de base de la Iglesia y las juntas curadoras, como nuevas formas de organización de la población, creadas por el Estado en cantón, ciudad, villa, como medios para organizar un centro espacial, pedagógico y ético cultural que fuera el eje de la vida moral y política de los ciudadanos. Como ejemplo de este tipo de apropiación desigual, valga anotar los acontecimientos suscitados a raíz de la adecuación social del *Plan Santander* (1826): una forma de existencia tuvo el plan en la capital y otro fue su funcionamiento a nivel regional; con respecto a este punto resulta especialmente ilustrativa la intervención que el rector del Colegio del Rosario hizo en julio de 1826¹, en la cual pone de manifiesto los perjuicios causados a las regiones por el Plan en lo que hace relación a la formación de doctores en las provincias y a la pérdida de las instituciones universitarias que desde la Colonia tenían su asentamiento en dichas regiones.

Como bien se pudo observar, las provincias obstaculizan la puesta en marcha de las disposiciones emanadas del centro espacial, pedagógico y ético-cultural (leyes, decretos, reglamentaciones) debido al choque de intereses entre el centralismo de la capital y los deseos de autonomía de las regiones. Cada provincia se comporta frente al poder central como un Estado soberano y exige como un derecho inalienable el poder poseer dentro de su jurisdicción un sistema de enseñanza pública, desde colegios con facultades para expedir títulos universitarios, hasta escuelas lancasterianas. Si bien es cierto que las provincias desobedecían las órdenes del centro, en la capital de la República las leyes y decretos se hicieron costumbre, modo de vida y paisaje. No iba a ser posible concretar las fundaciones instruccionales sin liberar a los jóvenes y a la infancia del inmovilismo a que los sometían las ataduras coloniales.

Las reformas santanderistas

El general Francisco de Paula Santander puede considerarse como el fundador de nuestro Sistema de Instrucción Pública, pues puso la educación como eje del

¹ *Respetuosa exposición que el Rector del Colegio el Rosario hace al Supremo Congreso sobre los Atracos y Perjuicios que causa a la Educación Pública la Ley Orgánica de Estudio y el arreglo que por ella ha sido hecho* (Archivo del Congreso, Fondo Cámara de Representantes, 1827: folio 167)

proceso de modernización de nuestra sociedad. Bajo su dirección, el método de enseñanza lancasteriano se convirtió en una norma práctica para orientar la conducta de los ciudadanos, ya que sin la asimilación de sus contenidos de lectura y escritura, resultaba imposible el ejercicio del derecho a elegir y ser elegido, tal como fue postulado desde el Congreso de Cúcuta en 1821.

Las reformas de Santander dibujaron un nuevo escenario de la instrucción, su protagonismo no sólo abarcó el periodo 1826-1840 sino que se extendió a todo lo largo del siglo XIX, del cual el poeta Pablo Neruda (1979) dijo: “Nuestro siglo XIX americano fue más largo que todos los siglos y aislado y acerbo y lluvioso. Las pampas y las cordilleras, las sabanas y los ríos, los hombres y los campanarios transcurrieron envueltos en distancia, soledad y niebla”.

Es contra ese siglo XIX descrito por el poeta chileno Pablo Neruda, que Santander va a urdir el Plan de 1826 y el Código de 1834, los cuales convierten la Instrucción Pública en el centro de la unidad nacional, con la intención de remover hábitos heredados de la Colonia. Santander comprendió que una cosa era independizarse de España y otra bien distinta emanciparse del régimen colonial. Y por ello mismo dirigió su plan de estudios de 1826 contra los sofistas, que hacen demagogos, y contra los monarquistas, que hacen esclavos y caracteres disimulados. De la misma manera, concibió que el clero se educara a sí mismo, bajo la supervisión del Estado, en materias públicas, pero que no se encargara de formar a nuestros abogados y estadistas, a nuestros negociantes, marineros y guerreros.

El enfrentamiento con la herencia colonial

El rompimiento con la herencia colonial obliga a modificar las relaciones con la Iglesia. Las modificaciones comprenden dos acciones: de un lado control del patronato por parte del Estado y, de otro, supresión de conventos menores.

El control del Patronato. El historiador norteamericano John Lañe Young (1994: 37) señala cómo mediante un decreto, —con fecha julio 5 de 1820, firmado por Simón Bolívar—, se anunciaba que el nuevo gobierno, en uso de su derecho al patronato, asumía la dirección de todos los colegios. El mismo decreto facultaba al gobierno para prescribir en los seminarios los contenidos de las cátedras de jurisprudencia, derecho civil y canónico, derecho público, filosofía y gramática. En cierta medida esta prescripción le aseguraba al nuevo Estado la fidelidad de los clérigos a la causa republicana. La incidencia que el Estado alcanzó en el nombramiento de obispos y clérigos debilitó las relaciones de la Iglesia con la curia y alentó las esperanzas del vicepresidente Santander de llegar a consolidar una Iglesia nacional. La Iglesia como maestra y enseñante quedaba relegada a la

privacidad de los confesionarios y en su lugar se inició el fortalecimiento de la instrucción pública como formadora de ciudadanos. No era suficiente el control de las instituciones, también era necesario disponer de individuos que se ocuparan en el nuevo oficio de maestros y a este fin contribuyó la supresión de los conventos menores.

La supresión de conventos menores. Dentro de la producción legislativa del Congreso de Cúcuta se destacan, desde el punto de vista de la supresión del régimen colonial, la ley sobre aplicación de la enseñanza pública de los bienes de conventos menores (*Constitución de la República de Colombia*, 1821, Acta 150, Congreso de Cúcuta, sesión del día 5 de septiembre de 1821), promovidos en la Nueva Granada y Venezuela, como uno de los medios más poderosos y seguros para consolidar la libertad e independencia, amenazada por la reconquista española, tanto a nivel militar como a nivel ideológico, y por la propagación del fanatismo religioso entre las masas ignorantes de la antigua colonia. La ley fue aprobada esencialmente para el sostenimiento de colegios y casas de educación en las provincias.

La supresión de conventos contaba con el consenso de la nación, ya que eran considerados una verdadera calamidad nacional. Según el señor Soto, a la sazón secretario del Congreso de Cúcuta, muchos pueblos desaparecieron “de la faz de Colombia por haberse llenado de conventos”.

La extinción de los conventos menores rompe con el encierro monástico y lanza a las calles de Santa Fe de Bogotá un importante contingente de jóvenes que van a engrosar el naciente oficio del maestro.

El proyecto en la presentación inicial que hizo la Comisión de Instrucción Pública, dejaba a la juventud cautiva de las instituciones de encierro del monacato. Sólo las críticas al tipo de joven que forman los regulares, hombres ineptos y parásitos, van ridiculizando a los diputados en el objetivo de liberar a la juventud masculina de esta institución que les imposibilitaba ser sujetos activos de la riqueza pública (agricultura, industria, comercio), beneficiarse de la Ilustración y de las luces y ejercer sus derechos y deberes en sociedad. Liberar a la juventud masculina de la institución monacal equivalía a liberar un contingente importante de individuos que permitían al naciente Estado plasmar su concepción de hombre en el ciudadano.

Las reformas que impulsó el vicepresidente Santander pretendieron extraer la máxima utilidad de los conventos menores y sus rentas. Y no había otra mejor que destinarlos a la enseñanza pública.

Dos posiciones salieron a flote en medio del debate, que de todas maneras reclamaban la intervención estatal en la enseñanza. Una moderada, como la del señor Soto, dejaba a la juventud masculina en manos de los religiosos, con la supervisión moral del Estado; pese a dejar la juventud en manos de los frailes, la propuesta de Soto implica el recorte de la autonomía magisterial de la Iglesia.

La otra posición reconoce que el poder no sólo requería la base material de los conventos. Para su afianzamiento le era necesario –como parte de su estrategia– eliminar a los frailes como soporte del ideal del hombre republicano. Se trata, entonces, de una redefinición del estatuto de los individuos, no sólo en la moral sino en el saber. Aspectos que expresa acertadamente José Ignacio Márquez: expropiación de los bienes de los conventos para que “se apliquen desde ahora al sagrado fin de la educación pública” y rechazo del proyecto porque sería “poblar de frailes todo Colombia y abandonarles la educación de la juventud”, condenando a toda una generación de jóvenes al control y coerción de la institución monacal, creando así las condiciones para hacer indefinida la reproducción de frailes. Se pregunta: “¿qué se podría esperar de una juventud educada por frailes si no aumentar indefinidamente su número en todos los niños enseñados por ellos?”. La crítica del señor José Ignacio Márquez tiene por objeto la liberación de la juventud masculina, en función de la *utilidad social*, los *estudios útiles*, las profesiones liberales, la formación de especialistas en economía, matemáticas y ciencias experimentales. En particular, la liberación de la materia prima –el joven– para formar el ciudadano. Formación del ciudadano con base en el discurso del utilitarismo: sobre el bien y el mal, el placer y el dolor, la verdad y el error. En fin, en Cúcuta se inicia la apropiación de los cimientos de la filosofía utilitarista que invadiría todos los niveles de la Instrucción Pública, con énfasis en las universidades y colegios, y que tendría su plena cristalización en el Plan Santander de 1826, así como en las disposiciones que regulan la enseñanza del derecho con base en los textos de Jeremías Bentham (Ibíd.).

La redistribución de los conventos menores y el consiguiente debilitamiento de las órdenes monásticas, expresan el proceso mediante el cual un elemento del orden colonial ha sido “dominado” y “subyugado”, integrado a la lógica de una nueva organización –el sistema de enseñanza pública– y de una nueva estrategia –la Instrucción Pública– que asigna a los individuos nuevos lugares, potenciando la transformación de los regulares en seculares, en maestros laicos de escuela primaria, en tinterillos, en sacristanes, en funcionarios medios del Estado en las poblaciones alejadas, y hasta en vagabundos. Esta nueva ubicación de los individuos, cultural, moral y económicamente más poderosos que en la Colonia, hace posible que el ciudadano pase al primer plano de la nueva sociedad, siendo los conventos menores y los regulares la primera institución y forma de ser individual que intenta transformar el nuevo régimen republicano.

La única institución republicana que es fundada sobre un nuevo “cimiento” es la Instrucción Pública, ya que las medidas mencionadas y otras rompen con el régimen colonial en tres aspectos: el institucional, el del saber y el de las individualidades; independientemente de su materialización y financiación crean una nueva forma de decir enseñanza, maestro y escuela.

En suma, el movimiento intelectual y político de la nueva República desechó los conventos porque no podían ser el soporte de la Instrucción Pública: difundían la superstición y eran aliados del fanatismo. La estrategia estatal los sometió a un nuevo orden que buscó anular sus funciones de difusores de la superstición y depositarios de la ciencia y de algunos preciosos conocimientos de la antigüedad.

Una nueva doctrina legislativa es difundida en el catecismo político constitucional, empezando a llenar el vacío dejado por el desplazamiento del saber monacal: el hombre que antes transitaba por los pasillos de los monasterios, tiene ahora otra territorialidad: la ciudad.

Los regulares transformados en clérigos al servicio del Estado deben reunir cualidades y virtudes que los hagan confiables para el nuevo orden establecido, tales como destacados servicios prestados a la patria durante la guerra de la Independencia, ser liberales y despreocupados, y tener un profundo amor por las nuevas instituciones republicanas. Los regulares al ser descompuestos y entrar en proceso de dispersión, son reubicados en una serie de profesiones u oficios, entre los cuales se cuenta la Instrucción Pública, que les confiere un nuevo estatuto: maestros al servicio de la causa republicana y sujetos de “utilidad social”.

Esta reforma va a chocar con múltiples obstáculos, como son el ejército y los sectores del alto clero, que se van a oponer con todas sus fuerzas a la creación de una Iglesia liberal y nacional y van a devolver la rueda de la historia en un periodo que se ha denominado *restauración*, en el sentido de un movimiento político y social que en el terreno moral y cultural reimplanta lo viejo y tradicional, entendido como lo que se opone a la renovación y cambio radical de la sociedad teniendo como fundamento de la unidad nacional la Instrucción Pública.

La supresión de conventos menores en Bogotá. A diferencia de las discusiones que se dieron en el Congreso de Cúcuta (1821), que invocaron principalmente razones de moral, economía e Ilustración en la legislación con que se inicia la expropiación de conventos en Santa Fe, se alude a un tema de singular sentido humano: la orfandad en que quedaron miles de niños después de terminada la guerra de independencia. Estos acontecimientos aparecen citados en el Decreto del 17 de septiembre de 1817 y es uno de los primeros pasos que se da en la capital, en el aprovechamiento de la infraestructura de los conventos menores. En el

decreto mismo se puede leer una cierta timidez que hace que la nueva institución oscile entre la instrucción y el asistencialismo. El decreto termina planteando una combinación de funciones entre escuela y orfanato.

La apropiación de la infraestructura de los conventos marca un camino para realizar las fundaciones como acontecimiento espacial, pedagógico y político que se inserta en la ciudad. No podemos olvidar que las fundaciones de las instituciones de la Instrucción Pública se viven como espectáculo, ritual y paisaje a todo lo largo del siglo XIX. Para ilustrar nuestra afirmación demos paso a la opinión de Salvador Camacho Roldán (1976) al respecto:

[...] Por una feliz coincidencia de la sucesión de las estaciones con la de las tareas escolares públicas y privadas en todo el país, acostumbramos introducir en ellas el justo y reparador principio de algunos días de descanso, en algunos momentos en que el sol, deslustrado antes por las brumas y los vientos helados del invierno, parece abrirse a una nueva vida de juventud y alegría. Durante un mes me ha conmovido el espectáculo de las calles y las plazas cubiertas de niños y niñas que, llevando a la cabeza de sus filas el iris simbólico de nuestra patria, fresco y risueño el semblante, y ataviados con vestimentas de gala, se dirigían a los templos consagrados al culto de la ciencia. Desde la mansión del rico hasta el modesto albergue del artesano, voces alegres han saludado los primeros albores de esa luz de las almas. Desde las playas del tumultuoso Atlántico hasta donde el nudo de Tuquerres proyecta la trifurcación de nuestros Andes, y desde las riberas del mar de Balboa hasta las vastas llanura del Orinoco, plegaría al cielo que todos los hogares, sin faltar uno solo, se haya pedido y se pida a la omnipotencia el pan de espíritu como parte esencial del pan nuestro de cada día.

La construcción del Sistema de Instrucción Pública

Las fundaciones. Un huracán de fundaciones estremece a Santa Fe de Bogotá en los primeros tiempos de la Independencia. Estas fundaciones se hicieron por fuera de la dominación del magisterio de la Iglesia o en armonía con la idea de Santander de fundar una Iglesia nacional. Referirse a las fundaciones en Bogotá, es hacer alusión a la forma como la Instrucción Pública se fue haciendo ciudad, tanto desde el punto de vista pedagógico como del físico y simbólico. Las fundaciones crean acontecimientos que perduran a todo lo largo del siglo XIX, independientemente de su materialización, y se convierten en objeto de la ley, la guerra, la moral y la enseñanza.

Con el inicio de la República, la creación de colegios, escuelas y casas de educación era una consigna del vicepresidente Santander, para de este modo instituir un Sistema de Instrucción Pública, pues hacia el año de 1800 la activi-

dad educativa en todos sus niveles estaba en manos de la Iglesia. En Santa Fe de Bogotá existían, a principios de siglo, los siguientes centros educativos: la Universidad Santo Tomás, los colegios mayores del Rosario y de San Bartolomé, el Colegio de Niñas de la Enseñanza, una escuela primaria de la comunidad dominica y la escuela pública de primeras letras del barrio La Catedral, pagada por un fondo particular (Misión Colombia, 1989).

En octubre de 1820, el general Francisco de Paula Santander, teniendo en cuenta la importancia de la Instrucción Pública para que los ciudadanos conozcan sus derechos y deberes, decreta la constitución de escuelas públicas en las ciudades y villas que tuviesen recursos propios. En este decreto también se señala que en cada convento habrá una escuela pública a cargo de un religioso designado. Así mismo, las parroquias que contaren con más de treinta vecinos, tendrán una escuela pública, costeadas por éstos. En los pueblos indígenas, la escuela se hará de acuerdo con el *reglamento del libertador*, dado el 20 de mayo de 1820.

Los maestros de las escuelas públicas establecidas en ciudades, villas, conventos y parroquias deberán enseñar a leer, escribir, los principios de aritmética y los dogmas de la religión y la moral cristiana. Los instruirán en los derechos y deberes del hombre en sociedad, y les enseñarán el ejercicio militar. Para verificar el cumplimiento de los deberes escolares, en presencia de los gobernadores, el cura y los jueces, cada cuatro meses los alumnos presentarán certamen público.

El 2 de agosto de 1821, se promulga la Ley 8 sobre creación de escuelas de primeras letras, en la cual se reafirma lo señalado en el decreto sobre establecimiento de escuelas públicas. Además de los aspectos referidos a ubicación de las escuelas, pago de los maestros y materias de enseñanza, la ley busca la uniformidad y perfección de las escuelas con un método de enseñanza que será uniforme en todo el territorio. También se encuentran en la ley, artículo 17, aspectos referidos a la educación de las niñas, que se considera de mucha importancia para la felicidad pública. Para tal fin se propone la creación de escuelas de niñas en las cabeceras de los cantones y parroquias.

Las niñas, además de ser instruidas en los aspectos básicos de lectura, escritura, ortografía, aritmética, religión y moral, deberán aprender a bordar y coser. Siguiendo con la legislación sobre la educación de las niñas, el 28 de julio de 1821, se expide la Ley 10 sobre el establecimiento de escuelas en los conventos de religiosas para la educación de las niñas.

En el campo de las fundaciones, otra ley sirve para regular el surgimiento de instituciones. En ésta se ordena el establecimiento de colegios o casas de educa-

ción en las provincias de Colombia. Con lo que se decreta en esta ley se amplía la formación ofrecida en las escuelas de primeras letras, dado que además de los aspectos básicos de enseñanza –señalados más arriba– se tendrá en los colegios o casas de educación dos cátedras: gramática española, latina y principios de retórica y filosofía. En los colegios que cuenten con recursos propios, se podrá instituir una cátedra de derecho civil patrio, del canónico y del natural y de gentes, una de teología dogmática. Estas cátedras hacen parte del plan de estudios uniforme formado por el gobierno superior.

El 26 de enero de 1822 se promulga el decreto mediante el cual se promueve la capacitación de los maestros en el Método de Enseñanza Mutua, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora. La escuela de Bogotá servirá como centro de instrucción a los maestros de las provincias, quienes deberán ser enseñados en el método lancasteriano; éstos a su vez serán multiplicadores del método, instruyendo a los maestros de las parroquias. Con los decretos y leyes acerca de las fundaciones, Bolívar y Santander buscaban recuperar el tiempo perdido (entendido aquí como apartamiento de España de la modernidad enseguida del Concilio de Trento), digerir en unos cuantos años la experiencia europea a partir del Renacimiento, asemejarnos cuanto antes a los modelos deslumbrantes del progreso: Francia, Inglaterra, Estados Unidos.

Con el inicio de la República se sienten vivas esperanzas respecto al surgimiento de la educación. Dichas esperanzas se fundaron en el decreto del Congreso de Cúcuta. Su Ley del 2 de agosto de 1821, dispuso la fundación de escuelas en todos los poblados que contaran con más de 100 habitantes. De conformidad con este decreto, en Bogotá había que establecer un mínimo de cuatro escuelas, correspondientes a las cuatro parroquias de la ciudad; lamentablemente este decreto pasó pronto a ser una triste utopía a causa de las arduas dificultades económicas que se interponían entre su letra y su realización. En efecto, dichas escuelas debían establecerse y sostenerse con el producto de las fundaciones privadas que se hubieran creado con ese objetivo, lo cual nada nuevo aportaba en el caso de Bogotá; con los sobrantes de las rentas propias municipales, prácticamente nulas en la capital, y con las contribuciones de los vecinos de la parroquia, cuyo recaudo tradicionalmente era muy difícil, el resultado fue que no se pudieron establecer las nuevas escuelas en Bogotá y que por esa época aún no había ninguna sostenida con fondos públicos, pues la de la catedral se pagaba con un legado particular.

Para el caso de Bogotá, entre la legislación existente, también debe considerarse aquella promulgada por la Cámara de la Provincia de Bogotá, y entre las que se cuentan las reformas al reglamento del Colegio La Merced, la constitución de la Sociedad de Educación Primaria de Bogotá, la fundación de una casa

de refugio, instrucción y beneficencia para atender a los niños entre los 5 y 14 años desvalidos y desprotegidos, y el establecimiento de las escuelas dominicales. Además de estos aspectos educativos, en los decretos también se encuentran otros referidos a las finanzas, en lo que tiene que ver con la asignación para directores, maestros y demás personal de los colegios.

La institucionalización de los decretos

La Escuela Normal. En mayo de 1822 se da noticia, en la *Gaceta de Colombia*, de la fundación de la primera escuela normal del país, creada de acuerdo con la Ley del 2 de agosto de 1821, sancionada por el Congreso general, la cual abrió sus puertas en septiembre de 1821. La escuela normal funciona bajo la dirección del padre Fray Sebastián de Mora, quien implementó el método de enseñanza mutua o método lancasteriano, nombre en honor de su fundador Joseph Lancaster. La característica central de este método era que una escuela podía funcionar, independiente del número de alumnos, bajo la dirección de un maestro, en colaboración con los alumnos más adelantados, que ejercían las veces de monitores, cuyas funciones eran asistir, apoyar, asesorar y reforzar al maestro principal en la educación de los alumnos inferiores. Aunque el método tenía desventajas, comparado con otros que se ejecutaban en Europa, se adaptaba a las condiciones de estrechez económica del país, y por ello los legisladores del Congreso de Cúcuta se decidieron por él. La oficialización de la creación de la escuela normal se dio en enero de 1822, iniciando labores inmediatamente.

El 25 de diciembre de 1822 se inaugura la Escuela de Enseñanza Mutua de la Parroquia de las Nieves, gracias a la generosa donación del cura de esta parroquia. Con esta fundación se da cumplimiento al decreto que propone el establecimiento de escuelas públicas y de primeras letras en las cabeceras de departamentos, villas y parroquias.

Como se anotó antes, el método lancasteriano para las escuelas del país se adoptó teniendo en cuenta los beneficios económicos que éste ofrecía, al requerir sólo de un maestro. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico el método no era el más recomendable para la educación de la juventud. Veamos por qué:

- La férrea disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares, hizo célebre el dicho de *la letra con sangre entra y la labor, con dolor*.
- El castigo psicológico empleado con el que se ridiculizaba a los estudiantes.
- La memorización de las lecciones, por encima de la captación de su sentido.

Ya para el año de 1823 Bogotá contaba con cuatro escuelas de primarias de enseñanza mutua: la del barrio la Catedral, que funcionaba desde principios de

siglo, la de la Parroquia de las Nieves, inaugurada en 1822, la del Colegio de San Bartolomé, y la otra en el Convento de San Francisco.

Escuelas particulares. No toda la educación en la Nueva República estaba subvencionada por el gobierno. Algunos particulares, dada su trayectoria como directores de escuelas públicas o de primeras letras, así como de hombres públicos, fueron autorizados por el Ejecutivo para abrir sus propias instituciones. Entre éstos se cuenta José María Triana, quien el 1 de septiembre de 1827 funda su escuela, en la cual se atienden 20 niños internos. El señor Triana, reconocido preceptor y director de la Escuela Normal Lancasteriana de Bogotá, pone al servicio de la comunidad su experiencia y dedicación, pidiendo a los padres de familia un plazo de cuatro años para mostrar resultados convincentes, como los que han exhibido sus alumnos –los de la escuela de Zipaquirá y de Bogotá– en los diferentes certámenes en los que han sido examinados.

En el año 1828, el señor José María Groot¹, ilustre ciudadano de la ciudad, fundó una casa de educación, en cuyo programa introdujo novedades como la enseñanza del dibujo, la pintura, la historia antigua y la música. Esta tercera casa de educación obtiene en 1830 la gracia de la que ya gozaba la casa del señor José María Triana, cual es la de que los estudios de filosofía que se hicieran en ella, habilitaban para obtener el grado en la universidad²; de este modo las casas quedan bajo la inspección de la Dirección General de Estudios y del rector de la Universidad Central, en lo que tiene que ver con cursos, lecciones y doctrinas.

Este plantel permaneció abierto, con algunas interrupciones, hasta 1840, año en que se cerró debido a trastornos causados por la Guerra de los Supremos. Uno de sus alumnos más notables fue José María Samper.

El 12 de septiembre de 1830, la señora Isabel Cárdenas (*Gaceta de Colombia* 481) escribe su intención de abrir una casa de educación para niñas –ubicada frente a la Iglesia del colegio El Rosario– entre 6 y 12 años, para enseñarles a leer y escribir, gramática castellana, aritmética, dibujo, bordado en blanco, al pasado, al tambor, en oro y plata, mostacillo y flores de mano.

En este mismo año se tiene noticia del restablecimiento de la escuela de Ugarte, denominada así en honor don Pedro de Ugarte, su patrono, benefactor y fundador (*Gaceta de Colombia* (486).

1 Educador, periodista, escritor de costumbres en prosa y en verso, nació en Bogotá en el año 1800. Creador de la Iconografía colombiana. Murió en Bogotá el 2 de mayo de 1878.

2 “Artículo V: Será extensiva a la casa de educación del señor José Manuel Groot la concesión hecha por resolución del 19 de julio último a la del señor José María Triana para que los estudiantes de filosofía de ella sean hábiles para obtener el grado en esta ciencia en los términos y con los requisitos prevenidos en la resolución citada” (*Gaceta de Colombia* (492).

En 1833, la señora Salomé Guevara, antigua directora de una casa de educación, funda una escuela para niñas, no más de veinte, las cuales serán instruidas en todas aquellas cosas que formen una educación completa, cual corresponde a un sexo que ejerce en la sociedad una tan poderosa influencia.

El Colegio de Ordenandos. Creado mediante Ley del 20 de junio de 1832, abriría sus puertas cuatro meses después, bajo la dirección del padre Inocencio Bernal. Las razones por las cuales se crea el Colegio de Ordenandos, presentes en la ley, hacen alusión a la necesidad de garantizar, por parte de la República, los medios para que los ministros de la Iglesia tengan las virtudes que les exige su condición de inspectores e ilustradores morales. El colegio dio inicio a sus labores en el edificio que antes ocupaban los padres capuchinos, heredando todo lo que allí existía, incluyendo alhajas y libros. La subsistencia del colegio se aseguró mediante los réditos de algunas capellanías de la provincia de Bogotá y con el 1% de las cofradías de la diócesis.

El Colegio de Ordenandos le daba la oportunidad al gobierno de Santander de hegemonizar la formación de los sacerdotes, aprovechando la orfandad en que había quedado la Iglesia granadina, luego que la guerra de Independencia la distanció de su centro ético y cultural. El Estado docente disponía sobre todas las políticas de formación, fuesen laicos, regulares o seculares. Es bueno entender que para la época la educación estatal no se entendía como financiada por el Estado, sino que se consideraba estatal por el solo hecho de ser enunciada ante la ley. El hecho de que las propuestas enunciadas en el Congreso de Cúcuta no se hubiesen materializado de manera inmediata, no significa que la propuesta de Cúcuta haya fracasado, sino que se gestó una lucha, que se prolongaría hasta fines de siglo, entre los partidarios de una educación laica, gratuita y única y aquellos intereses económicos, regionales y religiosas que se oponían a una fundación en las condiciones antes enunciadas.

Escuela de Minas. Si por un lado Santander buscó tener el control de las nuevas generaciones de clérigos, por otro buscó derrotar el ocio en que se había movido la juventud granadina hasta entonces, y no había mejor instrumento para desterrar este vicio que la creación de una Escuela de Minas que ofreció cursos de mineralogía, geología, química en general, química analítica, metalurgia, matemáticas elementales, geometría descriptiva y mecánica y dibujo. Estas lecciones son distribuidas en dos años, con clases diarias entre las 8 de la mañana y las 2 de la tarde. Después de las clases, los alumnos deben ocupar su tiempo en la sala de dibujo y el laboratorio de química. Los alumnos, con edades entre 15 y 20 años, serán sometidos a exámenes bimestrales y a un examen final en el que serán reconocidos los más sobresalientes. Una vez finalizado el tiempo de clases, esto es, habiendo aprobado los dos años de estudio, es deber de los alumnos desplazarse a las minas para observar y elaborar un itinerario que debe ser presentado al director.

Los conventos de monjas y la instrucción de las niñas. En el proceso de reinterpretación de los elementos dispersos provenientes de la sociedad colonial, la mujer es la que sufre o es objeto de las transformaciones de la manera más lenta e imperceptible. Sólo se establece una tímida distancia entre ella y la institución monástica, la que señala como límite de los votos de novicias la edad de 25 años. De las medidas tomadas en favor de la juventud masculina, no se abarcó en ningún momento a la mujer en su relación con la Instrucción Pública. Se crean incluso condiciones económicas para la libre circulación del discurso, llegando a eximir los laboratorios, libros, mapas, instrumentos de enseñanza, etcétera, de pagar impuestos de importación. Se suprimen las tarifas de correo para toda clase de importados que contengan documentos que contribuyan a la difusión de la Ilustración y las luces. Idéntica libertad de circulación se instaura entre los sujetos masculinos en edad escolar, al abolir los conventos menores y colocar un límite de 25 años a los votos de los novicios en órdenes monásticas, buscando devolver la juventud masculina a la corriente de la vida y a la pasión de utilidad que invade la sociedad por los cuatro costados.

En el caso de la mujer, la discusión oscila entre desplazar la mujer de los muros del convento a los muros de la familia, ya que en el Congreso de Cúcuta se la define como buena esposa y madre de familia. La ubicación de la mujer en la Instrucción Pública está delimitada por el reconocimiento de que las monjas no son aptas para enseñar a las niñas a ser “buenas esposas y madres de familia”, y la formación que imparten está muy lejos del ideal de mujer planteado en el *Eclesiastés*. Sin embargo, para las mujeres se reservaron las labores más primitivas y elementales, pues basta que las monjas les enseñen “a leer, escribir, coser y bordar y los rudimentos de la religión”.

Las monjas fueron designadas como maestras de las niñas y jóvenes con la supervisión del Estado, quien gracias al

[...] poder ejecutivo formará los reglamentos para el gobierno económico de las escuelas y casas de educación ya establecidas o que se establecieron en los conventos de religiosas. Para la mujer, la familia es la primera institución moralizadora y en la madre se encuentra la maestra de la moral y de las buenas costumbres.

El Estado, al señalar que las monjas les enseñen a las jóvenes a escribir, leer, coser, bordar y los rudimentos de la religión, logra establecer una primera diferenciación entre la formación propiamente monacal y la instrucción pública o semi-pública para las jóvenes.

En conclusión, el Estado realiza una intervención en la instrucción y educación de niñas y jóvenes, manteniendo a las monjas como maestras de las niñas y a los

conventos como instituciones encargadas de su formación, aunque intervenidas y reglamentadas metodológicamente por la Dirección de Instrucción Pública. Pero esa intervención del poder ejecutivo no tenía por objeto formar ciudadanas aptas para el ejercicio de la práctica política, como se hacía con los hombres, a los que se les inculcaba una formación política e ideológica, con base en el catecismo político-institucional. La mujer ingresa al conocimiento en forma artesanal y rudimentaria y su orientación quedaba a merced de las religiosas. Pese a la intervención del Estado, la instrucción para la juventud femenina no logra ser una institución estatal propiamente, pues ante el estado de guerra y desolación de los pueblos, anotaba el considerando de la ley, “es imposible que el gobierno de la República pueda proporcionar los fondos necesarios para las escuelas de niñez”.

Dando cumplimiento a uno de los decretos que señalaba la importancia de la mujer, se establece el primer colegio para niñas en Bogotá, El Colegio de la Merced, en el año de 1832, teniendo en cuenta que la educación de la mujer ejercía una gran influencia sobre la felicidad social. Las cátedras que se dictaban al comienzo eran cinco:

- Enseñar a leer, escribir y contar,
- Enseñar las gramáticas española y francesa,
- Dibujo y labor propia del sexo,
- Principios de moral, religión, urbanidad y economía doméstica,
- Elementos de música instrumental y vocal.

Las universidades. En lo que hace a la educación universitaria, los hechos más sobresalientes de este periodo no sólo tienen que ver con la fundación de la Universidad Central, sino con las disposiciones legales en las cuales se determina el plan de estudios y la forma de otorgar los títulos.

La primera gran disposición de la República en torno a la educación universitaria tiene que ver con la implantación de la instrucción militar en los colegios de San Bartolomé y del Rosario. Esta disposición obedeció, sin duda alguna, a la tensa situación que se vivía por ese entonces en la República, pues lejos de concluir la guerra independentista, los peligros que representa el ejército realista demanda acciones ágiles para la formación de los jóvenes en el uso de las armas, y que de este modo estuvieran preparados para la lucha patriótica.

El día 25 de diciembre de 1826, en la Iglesia de San Carlos, tuvo lugar el acto oficial mediante al cual quedó constituida la Universidad Central de Bogotá y la Academia Nacional de Colombia. El acto fue presidido por el vicepresidente Francisco de Paula Santander. La Universidad dio inicio a sus labores en varios edificios, a saber: la Iglesia de San Carlos, el edificio del Colegio San Bartolomé

y en caso de ser necesario se dispuso que emplearan las aulas del Colegio del Rosario. Los primeros catedráticos fueron:

Doctor Pedro Herrera	Idiomas, literatura y bellas letras
Bachiller José María Martínez	Filosofía, gramática general, ideología, lógica, moral y derecho natural
Bachiller Bernardo de Francisco	Curso de segundo año de Filosofía
Doctor Francisco de Hoyos	Tercer año de Física experimental
Doctor Juan María Céspedes	Tercer año de Historia natural
Señor Martiniano Vargas	Química
Doctor León Vargas	Anatomía general, particular o descriptiva
Doctor Benito Osorio	Fisiología e higiene
Doctor José Félix Merizalde	Clínica médica y Medicina legal
Doctor José María Estévez	Fundamentos de la Religión, lugares teológicos y apoloéticos de la religión
Doctor Antonio Amaya	Sagrada escritura
Doctor Juan Gómez Plata	Derecho público, eclesiástico e instituciones canónicas
Doctor Tomás Tenorio	Disciplina e historia eclesiástica y suma de concilios
Doctor Pablo Plata	Historia e instituciones del Derecho civil, romano y patrio
Doctor Ignacio de Herrera	Derecho internacional y de gentes
Doctor Vicente Azuero	Principios de Legislación universal y de Legislación civil penal
Doctor Francisco Soto	Economía política

El 5 de diciembre de 1830 la *Gaceta de Colombia* (493) notifica que, de acuerdo con el artículo 126 del Decreto de 3 de octubre de 1826, según el cual en cada universidad habrá una biblioteca pública, y teniendo en cuenta que la biblioteca pública de esta capital es “hasta ahora un establecimiento anómalo, sin dependencia e inspección de nadie, la biblioteca pública quedará incorporada a la Universidad Central”.

Algunos datos sobre la educación en Bogotá

Como se ha dicho antes, la Instrucción Pública es el evento principal a través del cual el Estado pretende la formación del nuevo ciudadano, la constitución de la nueva República; por ello no es de extrañar que los informes de los secretarios del Interior se extiendan en aquellos aspectos que están relacionados con el ramo, haciendo énfasis en los datos que resultan ser la realidad de la Instrucción Pública, al tiempo que sirven para desvanecer el espíritu melancólico y funesto que se yergue sobre la legislación granadina.

Algunos datos de los que a continuación se presentan, tomados de los informes de los secretarios de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores, sirven para mostrar la realidad de la educación en la capital de la República.

El 3 de agosto de 1823 la *Gaceta de Colombia* (44) presenta noticias de las escuelas de primeras letras en Bogotá. Las escuelas establecidas de acuerdo con el método lancasteriano son 23 y las del método antiguo 33 escuelas³.

Para el año de 1834 Bogotá ya contaba con 27 escuelas lancasterianas para niños, en las cuales se atendían 1.405 alumnos. Para el caso de la mujer, sólo se contaba con una escuela regida por el método de la enseñanza mutua, en la cual eran instruidas 45 niñas. En lo que hace a las escuelas del método antiguo, los varones tenían a su disposición 42 instituciones para un total de 1.269 niños. La proliferación de centros para la educación masculina contrasta con la precariedad de las instituciones femeninas. Para el año citado, sólo existían 8 escuelas del método tradicional para atender a 255 jóvenes.

En el año de 1835 la capital aumenta el número de instituciones educativas. Tal es el caso de las escuelas lancasterianas que sumaban 37, de las cuales dos eran de niñas en las cuales se atendían 135 mujeres, de los 1.931 alumnos que se instruían en estas escuelas. En el caso de las escuelas del método antiguo, se dispone de 19 para varones para atender a 565 estudiantes. Si se comparan estos datos con los ofrecidos para el año de 1834, se nota una disminución considerable (casi del 55%) en el número de estos establecimientos, debido al cierre temporal de algunas instituciones para ser sometidas a reparaciones y mejoras. Para el caso de la educación de las niñas en escuelas que seguían el método antiguo aparecen cuatro, que atendían 98 niñas. Esto nos da un total sorprendente: 39 escuelas lancasterianas y 1.931 estudiantes de ambos sexos, y 25 escuelas del método antiguo y 663 alumnos. Para el año de 1835, Bogotá contaba con 64 escuelas y 2.594 jóvenes escolarizados.

En lo que se refiere a los colegios y casas de educación y universidades, en 1835 Bogotá contaba con una universidad –la Central–, tres colegios y dos casas de educación. En éstos se impartían un total de 44 cátedras para 363 alumnos –algunos alumnos estaban en varias cátedras simultáneamente, por lo que la suma de los

3 Escuelas del método lancasteriano: “una en el barrio la Catedral, otra en la parroquia de las Nieves, otra en el colegio de la Universidad y otra en el convento de San Francisco. En las parroquias de Usaqué, Cipacón, Cerrezuela, Cáqueza, Choachi, Cipaquirá, Ubaté, Nemocón, Cota, Guaduas, La Vega. Por el método antiguo están establecidas en las parroquias de Fontivón, Bosa, Bogotá, Bojacá, Engativá, Facatativa, Fómeque, Ubaque, Chipaque, Fosca, Une, Chocontá, Machetá, Tivirita, Manta, Gachetá, Chipasaque, Guasca, Guatavita, Cogua, Gachancipá, Chía, Tabio, Villeta, Quebradanegra, Chaguaní, Fusagasugá, Melgar, Soacha, Cajicá, Cucunuvá, Suesca, Fúquene” (Ibíd.).

estudiantes no se corresponde con el total—. Entre las cátedras sobresalen las nueve de filosofía con 203 alumnos y las 12 de jurisprudencia con 233 estudiantes.

En 1837 se destaca la labor de la Sociedad de Instrucción Primaria de Bogotá, empeñada en el establecimiento de escuelas de niñas en los monasterios de la capital⁴. En este trabajo ha tenido éxito, al poder tener en funcionamiento dos nuevas escuelas del método lancasteriano para niñas, bajo la dirección de las religiosas de Santa Clara y Santa Inés.

En cuanto a la Universidad Central, los problemas de ubicación siguen siendo los más importantes. Señala Lino de Pombo en su informe que ésta carece de un edificio adecuado, capaz de reunir todas las cátedras, de modo que queden bajo la dirección y supervisión de los superiores del establecimiento.

En lo que a los datos se refiere, es importante señalar el aumento de las escuelas lancasterianas para niños, pues ya son 78 para atender a 2.615 escolares. Para la educación de la mujer se cuenta con 16 escuelas, que educan a 497 niñas. Las dos escuelas privadas de niños atendían 34 estudiantes, en tanto que las tres instituciones femeninas se encargaban de 30 niñas.

Este año se cuenta con una nueva casa de educación, elevándose a tres el número de estas instituciones. De las 56 cátedras ofrecidas en colegios y universidad, se destacan las nueve de jurisprudencia con 262 cursantes, y las 17 de filosofía con 240 alumnos.

En el año de 1838, el Colegio de Niñas La Merced recibe para su funcionamiento el edificio que perteneció al antiguo convento de capuchinos⁵, al mismo tiempo se expide un nuevo reglamento para este colegio, dentro del cual se destaca su dirección por un inspector, en lugar de un consejero.

De las 86 escuelas existentes en Bogotá en este año, destinadas a atender a 2.942 alumnos, 69 eran de varones y recibían 2.351 niños, lo que en comparación con la educación femenina (17 escuelas para 591 niñas), señala la desventaja en que se encontraba la educación de la mujer.

En lo que hace a los colegios y casas de educación se nota un equilibrio en el número de estos establecimientos. Respecto de las cátedras se destacan las 9 de filosofía con 205 cursantes, las cuatro de medicina con 225 alumnos y cinco de jurisprudencia con 226 estudiantes.

4 Tomado de la exposición que hace Lino de Pombo, secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional en el año de 1838.

5 Tal y como consta en el informe del secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional en el año de 1839, doctor Pedro Alcántara Herrán.

El Plan de Estudios de 1826 y el Código de Instrucción Pública de 1834: concentración de poder, saber y espacio

Desde el punto de vista político, el Plan de Estudios y el Código de Instrucción Pública de 1834 buscaba uniformar individuos, instituciones, saberes y territorios mediante el método de enseñanza y las doctrinas de Jeremías Bentham. Sin embargo, resulta importante aclarar que lo van a intentar por vías distintas: el Plan Santander por una concentración rígida, y el Código mediante la descentralización y transfiriendo a las sociedades de instrucción primaria una parte importante del manejo de la escuela primaria.

La uniformidad institucional se expresó en la constitución de un centro ético-cultural que sustentó ideológicamente el Plan y el Código a nivel universitario, legislativo y cuando fue necesario, en el plano militar. Los componentes de este centro convierten la apropiación del método de enseñanza para la escuela y las teorías de Jeremías Bentham para la universidad en legislación, planes educativos y sentido común que orienta el comportamiento de los ciudadanos. La uniformidad de este centro garantiza la unidad del método en escuelas y de textos en universidades.

La uniformidad del centro cultural es imposible sin una espacialidad urbana que sea a la vez centro y espejo, como lo fue Santa Fe de Bogotá. Centro que prescribe el método de enseñanza y espejo que hace posible la comparación entre la perfección y la imitación, sin la cual no es viable una inspección centralizada. La composición de este centro no presenta variaciones significativas entre la primera y la segunda administración de Santander y entre el Plan de Estudios de 1826 y el Código de Instrucción Pública de 1834.

El método de enseñanza y las doctrinas de Jeremías Bentham, en tanto comportan un concepto monolítico de hombre, de sociedad, de moral, de instrucción, de conocimiento y de lenguaje, garantizan que el hacer, el pensar y el sentir de los ciudadanos se rija por lo reglamentado por el centro intelectual y por el mandato emanado desde Santa Fe de Bogotá.

Los tres se requieren entre sí, la uniformidad del método y la doctrina de Bentham no se pueden realizar sin el centro cultural y sin una ciudad como Santa Fe de Bogotá, centro de la nación y de sí misma.

Se trata de describir cómo el Plan de Estudios de 1826 y el Proyecto de Código de 1834 concibieron los tres elementos a que hemos venido haciendo refe-

rencia, los elementos de la uniformidad ideológica, espacial y pedagógica, los cuales confluyen necesariamente en una propuesta de unidad nacional. No sobra advertir cómo la Iglesia y los poderes locales cuestionan el hacer del centro espacial, cultural y pedagógico.

Los dos planes se alimentaron de elementos procedentes de la Colonia, de la cultura anglosajona y de la Ilustración francesa, todos ellos reinterpretados bajo símbolos de unidad como: la patria, la soberanía, la independencia, el territorio, la democracia ilustrada. Símbolos que garantizan la unidad del centro, la espacialidad y el método de enseñanza.

El Plan de Estudios de 1826 es decretado bajo la retórica presidencialista y dentro de la siguiente ecuación deductiva: “Francisco de Paula Santander, en cumplimiento del Decreto 18 de marzo de 1826 [...] Decreto.” (Decreto del 3 de octubre de 1826). El Código de 1834 es decretado dentro de la retórica del constitucionalismo liberal: “El Senado y la Cámara [...] han venido en decretar y decretan [...]”⁶.

En el primer caso, es la voz del régimen presidencialista expresándose en el ejecutivo, y en el segundo la voz deliberante del poder legislativo. En el segundo caso, la unidad monolítica del centro ético-cultural se resquebraja al depositar en el legislativo la reglamentación del método de enseñanza bajo la forma de un Código de Instrucción Pública.

Condiciones de formulación

Los dos planes, emanados de una misma tendencia, el reformismo santanderista, son los principales instrumentos con que intenta plasmar su concepción de la uniformidad de la sociedad, el hombre y el saber en un sistema de enseñanza pública entre 1826 y 1840. Sin embargo los dos planes son expedidos en condiciones políticas diferentes: el de 1826 en medio de la guerra, las dificultades económicas y la amenaza separatista de Venezuela; el proyecto de 1834 es expedido dentro de un clima de “tranquilidad” y “estabilidad”, que tendía a la “reconciliación nacional”.

El Plan Santander fue precedido por la Ley de 18 de marzo de 1826. Pero su ejecución y arreglo no se le dejó a la Cámara ni al Senado por “la dificultad de acordar [...] por falta de los datos necesarios, el plan para el establecimiento de las escuelas, universidades y arreglo general en la enseñanza” (Ley de 18 de marzo de 1826, considerando único) por este motivo fue autorizado el poder ejecutivo

⁶ Corresponde a las reformas introducidas por la Cámara en 1838, (Archivo del Congreso de la República: folio 197).

para formarlo y ponerlo en marcha. El Plan de Estudios tuvo larga vida y se convirtió en objeto de pugna entre los sectores bolivarianos y santanderistas, a tal punto que en 1828, en el periodo denominado *La Restauración*, Simón Bolívar y los sectores políticos que lo apoyaban implantaron el poder de la Iglesia en la instrucción pública, cuyo reinado fue de corta duración (1828-1832) y desplazado de nuevo por el Plan de Estudios.

De cierta perpetuidad estuvieron dotadas las discusiones y debates en torno a los planes que antecedieron al Plan Santander. Fueron debatidos desde la finalización del Congreso de Cúcuta hasta 1826: el anteproyecto del Plan General de 1822, que no tuvo circulación por fuera del Senado y la Cámara, el Plan de 1824 y los planes para universidades de 1825 y 1826, que tuvieron una circulación interna en las instituciones legislativas. La implantación del Plan Santander fue un acto de realismo político pero no un acto de consenso nacional.

El debate que en la nación suscita el Código de 1834 es convocado y dirigido desde el mismo centro político, cultural y ético que decidió por sí solo la validez del Plan de Estudios (1826). Con ocasión de la discusión del Código se convocó al parlamento, los gobernadores, las cámaras de provincia, las asambleas de vecinos, la academia nacional, los profesores de las universidades, los profesores de colegios provinciales, etcétera. Los deliberantes son convocados en una sola dirección: de arriba hacia abajo, y son controlados en todos sus niveles por funcionarios que representaban el centro.

El centro con el pronunciamiento de los estamentos de la nación no logra establecer un consenso favorable a la implantación del Código, más bien fue una ocasión propicia para que las fuerzas de la Iglesia, aliadas a los poderes locales, desmontaran gradual y sutilmente la enseñanza de Jeremías Bentham y su filosofía moral. Al mismo tiempo creaban condiciones para apropiarse del método de enseñanza y reinterpretarlo de acuerdo a sus intereses.

La historia traza una pausa: el Código de 1834 y el tiempo se detienen mutuamente en uno de los coloquios más largos de nuestra historia, el Código se discute durante ocho años sin llegar a ser aprobado nunca. La eterna discusión sobre el Código de 1834 no es otra cosa que la lenta agonía de las reformas del presidente Santander para la Instrucción Pública, agonía que tiene su epitafio en el Plan Ospina.

Estado, instrucción y sociedad

En el Código de 1834 emerge soberano el hombre como sujeto de las prácticas discursivas y sociales, ya no limitado a la utilidad o al ejercicio de la ley, es decir,

no se limita su soberanía en la relación con el Estado y la economía política, como la había declarado el Plan Santander, sino que es definido como el centro de la sociedad, es decir, teniendo como referente las prácticas sociales en su totalidad.

Es definitiva la inserción de la Instrucción Pública en lo social, entendido como bien común⁷. El proyecto de código se formula en función de objetivos sociales y rompe con la concepción de la economía política vigente en el plan de estudios, en tanto que enuncia la instrucción pública como un poder en sí mismo, como un servicio público y como un deber social. La Instrucción Pública aparece claramente diferenciada de los fines y funciones sociales de la ley y del principio de utilidad general⁸.

Tres criterios determinan, en el Plan Santander, el grado o la clase de saber que corresponde a un ciudadano: “talento, inclinación y destino”. Éstos definen el lugar que el ciudadano puede ocupar en la pirámide del saber. En el Código, la Instrucción Pública no es un derecho sino un deber, se le exige al sujeto la instrucción como una obligación con el Estado y la sociedad.

Obligatoriedad de la instrucción. El código se inicia con una declaración de obligatoriedad no directa: “La ley ofrece a todos el beneficio de la instrucción pública pero no exige de nadie su aceptación puesto que cada familia puede ser una escuela” (*Reformas introducidas por la Cámara en 1838*, art. 40).

Según un principio filosófico del Plan, la instrucción primaria es tan necesaria al Estado como el ejército; en esta declaración se alejaba de las argumentaciones de los apologistas del Plan, que en la *Gaceta de Colombia* argüían: “la instrucción de la niñez le corresponde a la familia, la de la juventud al gobierno y la de la vejez a la sociedad” (*Gaceta de Colombia* (282): 2). En armonía con la fórmula de obligatoriedad no directa, el Código de 1834 no se diferencia de la división social de la instrucción propuesta por los apologistas del Plan de 1826, salvo en aquel artículo en que el Estado rescata para sí la facultad de ser gendarme de los procedimientos pedagógicos que se verifican al interior de la familia, obligando a los padres de familia a contribuir pecuniariamente a la enseñanza pública; así mismo, comprobar ante la sociedad que la instrucción que le den a sus hijos es efectiva, sometiéndolos a los exámenes públicos de las escuelas parroquiales” (*Reformas introducidas por la Cámara en 1838*, folio 198, art. 5). Hay multas para quien no acredite la instrucción de sus hijos (*Ibíd.*, art. 60).

7 *Reformas introducidas por la Cámara en 1838*, Archivo del Congreso de la República: folio 197.

8 Carta de remisión al excelentísimo señor presidente de la Cámara de Representantes, 11 marzo 1838, Alejandro Osorio.

La obligatoriedad de estudios en el Plan se muestra de manera *sui generis*:

[...] Para el día 14 de abril de 1827 se hallarán establecidas las escuelas de enseñanza mutua en todas las parroquias de las capitales de provincia; para el 20 de julio del mismo año en todas las cabeceras de cantón; y para el 25 de diciembre del mismo en todas las demás parroquias de la República” (Decreto del 3 de octubre de 1826, art 40).

En este estilo de legislación lo ideal se decreta real; desconocimiento profundo de nuestra realidad y necesidades por parte de los legisladores santanderistas, decía Bolívar (“Editorial” de *Gaceta de Colombia* (436): 4).

En el Código se enuncia una obligatoriedad del hombre, a diferencia del Plan donde se enuncia una obligatoriedad de las instituciones, en especial de aquellas que estructuran lo jurídico y lo político en el país: una obligatoriedad sin sujeto, sin un padre de familia compelido por una multa o por el desprestigio social. En el Código, soberanía del hombre. En el Plan, omnipotencia de la institución y la ley frente al sujeto.

Una de las vías para la intervención estatal en la Instrucción Pública es, pues, la obligatoriedad de la enseñanza, para lo cual abre dos caminos: la instrucción pública y la instrucción privada. En esta última incluye tanto la instrucción impartida en el seno de la familia, como la establecida, sostenida y conservada por los particulares como una iniciativa privada. La intervención estatal en el Plan Santander, a nivel de la instrucción primaria, es delegada a las juntas curadoras, a las subdirecciones de instrucción pública, a los gobernadores e intendentes; a nivel de las casas de estudios y universidades su intervención se lleva a cabo en todos los niveles, intervención que significa monopolización y centralización de conocimientos e individuos.

Moralidad e Instrucción

El realismo político que lleva a la aprobación del Plan se funda no solamente en consideraciones de tipo pragmático, la urgencia de su formulación es exigida también por las extremas condiciones de descomposición moral que vivía el país:

[...] Es difícil formar una idea exacta de la inmoralidad que va prevaleciendo en las clases inferiores, a las cuales ha penetrado la palabra libertad como sinónima de libertinaje, y no ha habido una autoridad que cuide de desengañarlos. Por colmo de desgracia, los que por su estado tienen un influjo inmediato y eficaz en el pueblo, no cuidan sino de adherirle a las esterioridades del culto y poco se afanan en inculcarle las doctrinas de la moralidad y probidad, sin cuya práctica no puede haber sino una sombra fantástica de religión (*El Constitucional* (59), octubre 13 de 1825: 3).

La Instrucción Pública es llamada por el centro ético-intelectual a cumplir una función preventiva ante la corrupción moral y desborde de la criminalidad y a remediar el abandono de la niñez:

[...] Muchas veces los males no consisten en la falta de leyes que los prevengan, sino en que estas leyes no se cumplen o se cumplen mal. Es verdad que no tenemos todavía una ley definitiva que arregle todos los ramos de la educación e Instrucción Pública; pero hay una ley sobre establecimiento de escuelas, dictada por el Congreso Constituyente, que bastaría para ahorrarnos el dolor de ver por las calles y plazas de esta ciudad y de la mayor parte de los lugares de Colombia, una niñez abandonada a las impresiones viciosas que recibe de todas partes, como una mala yerba que crece a su albedrío para producir los más perniciosos frutos (Ibíd.: 4).

La educación e Instrucción Pública y en concreto el Plan de Estudios, debía tener como una de sus funciones centrales la diferenciación entre la barbarie y la ley, colocando como pilares de la nacionalidad la distinción entre lo racional y lo irracional, lo moral y lo amoral, lo productivo y lo improductivo en sentido económico:

[...] ¿Cuáles son los fundamentos en que estriba la expectación de un porvenir lisonjero, de una República de Colombia rica, feliz, ilustrada y poderosa? La educación de la generación que está creciendo en medio de nosotros, y que según aquella fuere, vendrá a ser la peste, o el apoyo y honor de la nación. La difusión de los conocimientos, el amor al trabajo, y a la moralidad, por todas las clases del país y la abolición de las preocupaciones nocivas; a éstos podemos llamar fundamentos humanos, y no hablaremos de otros, que son sólo una emanación y consecuencia de ellos, y de otros que son puramente extrínsecos, y sobre los cuales sería una locura fijar exclusivamente toda esperanza de progreso (Ibíd.).

El Plan es considerado como complemento de la acción curativa de los vicios que llevan a cabo las cárceles, presidios y casas de corrección.

[...] Las cárceles, presidios y casas de corrección deben ser los hospitales donde se procure la curación de los vicios. —¿Y qué son en Colombia? Ya otros escritores han satisfecho a esta cuestión, y no necesitamos repetir su desconsolatoria respuesta. Sólo añadiremos una reflexión: si cuando el sembrado está tierno no se arrancan las malas yerbas, éstas crecen más que él, y su exuberancia le sofoca: si no se purifica la cuna de Colombia, ella crecerá con enfermedades que viciando la raíz de su existencia la lleven al sepulcro aun antes de su pubertad (Ibíd.).

Así fueron prescritos los blancos morales del Plan de Estudios y las instituciones con que debía colaborar estrechamente para llevar a cabo su función moralizadora. *Moralizar* significa homogeneizar las costumbres, un solo criterio para definir el bien y el mal. Pero la ética benthamista, dominante en el Plan de Estudios, no va a ser la más indicada para llevar a cabo la pacificación de las costumbres, porque la inmoralidad de que se hablaba en los umbrales de la aprobación del Plan, para la ética benthamista, no va a ser ya inmoralidad, para ésta las cárceles y casas de corrección deben estar destinadas no al castigo del cuerpo, sino a la reforma del entendimiento. Lo moral será entonces la trinchera donde se van a acomodar los principales opositores al Plan (alto clero, padres de familia, vecinos, poderes locales, comerciantes).

La intervención que el Código autoriza efectuar al Estado, en la moral privada y en los procesos pedagógicos que se realizan al interior de la familia, se lleva a cabo a partir de que éste opera como un Estado docente, entendido como aquel que se tome el derecho de definir en lo dogmático y en lo científico, según Miguel Antonio Caro, en una clara usurpación de facultades que no le corresponden y tratando de imponerse como doctor universal⁹.

El código como instrumento que materializa las estrategias del Estado docente, en todo lo que se refiere a la moralización de la juventud, tanto desde el punto de vista de la moral privada como de la moral pública, prescribe en el artículo 89 de las reformas introducidas por la Cámara de Representantes (folio 335) “que los jóvenes sean educados en los principios de la religión, de la moral y de la igualdad”, define para la juventud lo que es el bien y el mal, se erige el Estado como el señor de la moral. Mediante la inculcación de la igualdad como principio ético, se le define a la juventud lo que es justo e injusto en la riqueza: se trata de una moral de lo público, de lo social.

A la moralización de la juventud, sigue la moralización de las instituciones de la práctica pedagógica, encargada de formarla, siguiendo como molde “una organización análoga a la del Estado que introduzca oportunamente a la juventud al ejercicio de la moral práctica, y de los derechos y deberes sociales” (Ibíd., art. 90: folio 335).

La libertad de estudios

En los sucesos comprendidos entre 1826 y 1838, la lucha por la libertad de estudios involucra a los poderes locales, a los catedráticos, a los padres de familia, a los vecinos y a los estudiantes, en contraposición al Estado, representante del poder político. Durante la vigencia del Plan Santander y el periodo de la discusión

⁹ Contemplan con Hegel al Estado como divinidad ‘real y presente’ y erigiéndose por males artes en Estado celebran su propia apoteosis”, en El Estado ausente, Miguel Antonio Caro, (*Obras completas*: 353).

del Código, predomina el monopolio del Estado sobre la libertad de estudios, monopolio que toma cuerpo en el Plan de Estudios de 1826, mediante la subyugación de la instrucción y los discursos: controla su espacialidad (ella determina las instituciones donde puede ser legitimado el saber transmitido y recibido por los estudiantes); controla el tiempo, es decir, control del tiempo de duración de los programas de estudios a nivel universitario que garantiza la posibilidad de la distribución gradual del saber entre institución y sujeto en los colegios y universidades: los estudiantes son privados de la posibilidad de cursar al mismo tiempo materias de diferentes carreras y por ende lograr disminuir la duración de sus estudios (es el tiempo de la institución, no el de los sujetos). Los colegios de provincia se ven privados de expedir títulos universitarios.

El control sobre las instituciones se hace casi militar, llegando a ser su función discursiva estrictamente disciplinaria y traduciéndose en una subordinación de la instrucción pública al Estado y sus funcionarios. La subordinación al Estado priva a la instrucción pública de autonomía en sus decisiones y en la diferenciación que debía establecer con la Iglesia, los poderes locales, la intelectualidad tradicional y la familia. Queda obstaculizada para llevar a cabo esta diferenciación por sí misma; para efectuarla necesita siempre de la alianza con el poder burocrático del Estado. Un claro ejemplo es el debate por la enseñanza de Jeremías Bentham: tanto en el plan como en el código es cercada social y políticamente por los padres de familia, la Iglesia y los poderes locales.

Este cerco hace muy lenta y tortuosa la difusión de la enseñanza de Bentham en el país, hasta el punto de llegar a desactivarla de su filosofía, en la cual veía la moral católica como el dispositivo que atentaba contra la dominación ejercida por la Iglesia sobre los cuerpos. En la Ley de 1835 que restablece la enseñanza de Bentham, los santanderistas pasivos aceptan que ésta sea reducida a un acto meramente jurídico: la enseñanza del código penal y civil es escindida de su filosofía.

Los hechos en contra del Plan Santander (1826-1828) se centran en la necesidad de liquidar o reducir el monopolio del Estado y del centro ético-cultural que ha establecido la hegemonía sobre la instrucción pública, en los siguientes puntos conflictivos: disminución del tiempo de la carrera; obligatoriedad de asistencia; libertad de método; libertad de elección de catedrático o de tipo de institución; las provincias exigen que los colegios situados en su jurisdicción puedan dar títulos universitarios.

Estas peticiones son rechazadas por el ejecutivo, arguyendo el carácter gradual de las ciencias, el estatuto del Estado como intermediario pedagógico entre la ciencia y los estudiantes, el deber que tiene el Estado de velar por la calidad de los pro-

fesionales, especialmente de aquellos que tienen que ver con la vida de los ciudadanos (médicos) y, por último, el Estado alega su carácter de legitimador de todo tipo de saber que circule en la sociedad (*El Neogranadino* (6), diciembre 22 de 1833).

Las protestas y reclamaciones contra el Estado, en pro de la libertad de estudios, no llegan a alcanzar la democracia extrema o jacobina que en su momento exigía don Mariano Ospina Rodríguez para poder hablar con exactitud de una verdadera libertad en el campo de la instrucción pública: “Todo individuo tiene el derecho de enseñar todo lo que quiera y siguiendo para ello el método que quiera; todo individuo tiene el derecho de estudiar todo lo que quiera en dónde, con quien, y donde quiera”.

En el Código de 1834 el Estado diversifica la descentralización, desmonopoliza gradualmente ciertos espacios de la Instrucción Pública, y transforma su intervención directa en observación.

La desmonopolización se verifica en el espacio de la Instrucción Pública primaria, por parte de instituciones como la familia, la iniciativa privada, las sociedades de amigos del país, las sociedades especiales de la instrucción primaria.

Desde la misma definición de lo que es un establecimiento de instrucción pública: “el que no se sostiene exclusivamente de las contribuciones voluntarias de los que en él se enseñan”, se aprecian las fisuras que el Estado crea para posibilitar una financiación mixta de la instrucción pública con la intervención de los particulares a quienes se enseña y con los dineros del Estado (*Reformas introducidas por la Cámara*, 1838).

La diversificación de la descentralización es un proceso de diseminación de la Instrucción Pública por y para las instituciones de la sociedad civil, con la finalidad de que éstas se transformen en auxiliares del Estado en el proceso de la Instrucción Pública. La diseminación de la instrucción pública toma tres senderos: la inauguración de la rama de la instrucción privada primaria, la institucionalización de las sociedades de instrucción primaria y de amigos del país como cooperadoras en el progreso de la difusión del saber técnico y pedagógico; y el reconocimiento de la familia como una institución en cuya superficie se realizan prácticas pedagógicas, [...] los padres son reconocidos como los preceptores naturales y responsables de su educación hasta los seis años” (Ibíd., art. 7).

La rama de la instrucción privada de primaria es instaurada a partir de la declaración de libertad de fundación de instituciones, liberando la iniciativa privada e individual a los estudios primarios y concediéndole a los empresarios una libertad de estudios vigilada:

[...] Los fundadores de un establecimiento de instrucción son libres en cuanto a la elección de maestros y empleados, su disciplina, los métodos y objetos de enseñanza y su administración económica: pero por lo demás estarán sometidos a las mismas disposiciones que los establecimientos de instrucción pública (Ibíd., art. 9).

A la iniciativa privada en la escuela primaria se le concede libertad de discurso (método y objeto de enseñanza) y libertad de sujetos (libre elección y contratación de maestros y empleados administrativos de los establecimientos fundados).

En el plan no existe definición de lo que es un establecimiento de instrucción pública. En el plan no se contempla dar libertad de estudios a ninguna institución privada, a ningún nivel del sistema de enseñanza, dada la jerarquía de poder dentro de la cual está emplazada la instrucción primaria, ubicada en el ámbito de lo público y no de lo particular o privado.

Las sociedades de amigos del país y en especial las de instrucción primaria, fueron las encargadas de materializar la libertad de estudios y la democracia de la Ilustración en la sociedad civil, donde circularon libremente (sin intervención directa del Estado) los saberes relacionados con la agricultura, la industria y el comercio (*Reformas...1834*, Sección 1, art. 217), labor llevada a cabo por las sociedades de amigos del país; a las especiales de instrucción primaria les correspondió promover y auxiliar los establecimientos de instrucción primaria, proveerlos de libros elementales y de los útiles necesarios a las escuelas, adquirir conocimientos de los métodos y progresos en el arte de enseñar y publicarlos por la imprenta, concediendo algunos premios a los maestros que se distinguieran por los progresos de sus escuelas (Ibíd.). La combinación del trabajo de ambas sociedades posibilita la centralización del trabajo de la intelectualidad media y esclarecida en la Academia Nacional, órgano centralizador de la cultura (Ibíd., art. 219).

El Estado o el régimen político, ante la presión de la Iglesia y los poderes locales, liberó levemente el discurso moral y filosófico de las ataduras estatistas (libertad de textos, autores, métodos), y es dentro de esta maniobra de distensión y repliegue del estatismo cuando la familia es recuperada como institución, donde nace la moral de los futuros hombres de la patria. El niño, en su pedagogización, socialización y moralización, se encomienda a la familia y se hace a sus progenitores responsables ante el Estado de su recta educación e instrucción.

El repliegue y la distensión en el Código se extiende a otros puntos neurálgicos:

- Se cede a las presiones de los poderes locales: los colegios provinciales pueden regentar cátedras universitarias, que previa validación en las universi-

dades centrales, son aceptadas como títulos en medicina, jurisprudencia y teología. Este punto estaba negado en el plan.

- Los catedráticos ganan el derecho a elegir los textos y autores que ellos en su sapiencia consideren más adecuados para la formación de la juventud; en el plan dichas prerrogativas no existían, ya que el Estado era quien definía lo verdadero, lo científico, el bien y el mal, lo útil y lo inútil, lo placentero y lo doloroso (*Estado docente*).

La estrategia del poder político presenta en el periodo descrito un desdoblamiento en dos tácticas: una de ofensiva y ataque que buscaba copar en un solo movimiento totalizante las posiciones de articulación de la verdad, la moral y el derecho, y otra que se configura como una maniobra de repliegue y distensión, repliegue hacia la sociedad civil y de distensión con los poderes locales y la Iglesia. Esta segunda táctica es sólo una maniobra de movimiento, puesto que en su ejecución la estrategia del poder político (para la Instrucción Pública) no hace entrega de ningún sujeto, institución y discurso que haya estado bajo su hegemonía.

Bibliografía

Fuentes primarias

Memorias y exposiciones

Exposición del secretario de lo interior en el año de 1826. (1826). Bogotá.

Exposición que el secretario de Estado del despacho del interior del Gobierno de la República de Colombia hace al Congreso de 1827 sobre los negocios de su departamento. (1827). Bogotá: Pedro Cubides.

Exposición que el secretario del interior i relaciones exteriores del gobierno de la Nueva Granada, hace al Congreso constitucional del año de 1833, sobre los negocios de su departamento. (1833). Bogotá: B. Espinosa.

Exposición que el secretario de Estado del despacho del interior de la República de Colombia hizo al Congreso de 1824, sobre los negocios de su departamento. (1834). Bogotá: Nicomedes Lora.

Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1835 sobre los negocios de su departamento. (1835). Bogotá: Nicomedes Lora.

Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1836, sobre los negocios de su departamento. (1836). Bogotá: Nicomedes Lora.

Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1838 sobre el curso i estado de los negocios de su departamento. (1838). Bogotá: Nicomedes Lora.

Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1837 sobre el curso i estado de los negocios de su departamento. (2 de marzo de 1837). Bogotá: Nicomedes Lora.

Borrero, E. (2 de marzo de 1840). *Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso constitucional del año de 1840, sobre el curso i estado de los negocios del departamento a su cargo.* Bogotá: José A. Cualla.

De Pombo, L. (1834). *Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1834 sobre los negocios de su departamento.* Bogotá: Espinosa.

Del Castillo, J. M. (9 y 23 de febrero de 1826). Exposición que hace el secretario de Hacienda de la República de Colombia al Senado y Cámara de Representantes. *El Constitucional de Bogotá*(76 y 78).

Herrán, P. A. (1839). *Exposición del secretario de Estado en el despacho del interior i relaciones exteriores del gobierno de la Nueva Granada, al Congreso constitucional del año de 1839, sobre el curso i estado de los negocios del departamento de su cargo.* Bogotá: Nicomedes Lora.

Ospina, M. (2 de marzo de 1844). *Exposición que el secretario de Estado en el despacho de lo interior del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso constitucional de 1844.* Bogotá: José A. Cualla.

Restrepo, J. M. (1823). *Memoria que el secretario del Estado y del despacho del interior presentó al Congreso de Colombia sobre los negocios de su departamento.* Bogotá: Espinosa.

Vélez, A. (1831). *Esposición que el ministro secretario de Estado en el despacho del interior i Justicia del gobierno de la República presenta a la convención granadina de 1831, sobre los negocios de su departamento*. Bogotá: Nicomedes Lora.

Vergara, E. (1821). *Los encargados de la Secretaría General del Departamento de Cundinamarca presentan a S.E. gral. Francisco de P. Santander, vicepresidente del mismo departamento, la memoria correspondiente al año de 1820*. Bogotá: Espinosa.

Vergara, E. (22 de abril de 1821). Memoria del encargado del despacho interior y justicia del departamento de Cundinamarca presentada a S. Excia el Vicepresidente en 31 de diciembre. *Gaceta de la ciudad de Bogotá* (91).

Mensajes

Santander, F. de P. (20 de abril de 1823). Mensaje del poder ejecutivo de Colombia a la apertura del primer Congreso constitucional de la República. *Gaceta de Colombia* (79).

_____. (27 de abril de 1824). Mensaje del Vicepresidente de Colombia encargado del Gobierno, al Congreso de 1824. *Gaceta de Colombia*.

Informes

Restrepo, J. M. (23 de septiembre de 1835). *Informe de la dirección jeneral de Instrucción Pública sobre la enseñanza de Bentham al que se refiere la resolución del poder ejecutivo*. Bogotá.

Thomson, J. (1826). Informe XXI de la sociedad de escuelas británicas i extranjeras, a la junta jeneral celebrada en Londres el 15 de mayo de 1826. En *Repertorio Americano*. Vol. I. Londres.

Vergara, E. (1826). *Informe sobre la enseñanza de Jeremías Bentham*. Bogotá.

Folleto

Restrepo, J. M. (1836). *El benthamismo descubierto a la luz de la razón o documentos importantes para los padres de familia extractados del Constitucional de Popayán*. Bogotá: J. Ayarza.

Zuluaga, O. L. (noviembre de 1982). *Vocabulario general presentado a la reunión general de investigadores del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia"*. Bogotá.

Constituciones

Congreso de Cucutá. (5 de septiembre de 1821). *Constitución de la República de Colombia. 1821, Acta 150*. Bogotá: Banco de la República (1971).

Convención Constituyente. (1832). *Constitución de la Nueva Granada dada por la Convención constituyente en el año 1832, 22 de la independencia*. Bogotá: Tipografía de Bruno Espinosa. Por José Ayarza.

Leyes, decretos, circulares y otros

Ley 6 de junio de 1821, sobre establecimiento de escuelas en los conventos de religiosas para la educación de niñas. (6 de junio de 1821).

Ley 6 de agosto de 1821, sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores. (6 de agosto de 1821).

Ley 6 de agosto de 1821, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos. (6 de agosto de 1821).

Ley 6 de agosto de 1821, sobre establecimiento de colegios y casas de educación. (6 de agosto de 1821).

Decreto 29 de enero de 1823, sobre establecimiento de colegios en cada una de las provincias. (29 de enero de 1823).

Ley 11 de abril de 1825, sobre establecimiento, inversión y administración de rentas municipales. (11 de abril de 1825).

Decreto 8 de noviembre de 1825, sobre la enseñanza de Bentham. (8 de noviembre de 1825).

Ley 4 de marzo de 1826, fijando la edad de 25 años para la profesión religiosa. (4 de marzo de 1826).

Ley 18 de marzo de 1826, sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública. (18 de marzo de 1826).

Decreto 3 de octubre de 1826, sobre plan de estudios. (3 de octubre de 1826).

Decreto de 16 de agosto de 1827, reformando el artículo 168 del plan de estudios que prescribía la enseñanza de la legislación civil y penal por los tratados de Bentham. (16 de agosto de 1827).

Decreto de 12 de marzo de 1828 prohibiendo la enseñanza de los tratados de Bentham. (12 de marzo de 1828).

Decreto 5 de noviembre de 1829, adicional al de 3 de octubre de 1826 que estableció el plan de estudios. (5 de noviembre de 1829).

Ley 13 de enero de 1832 que declara estar en su fuerza y vigor la de 6 de agosto de 1821 y 17 de abril de 1826, sobre supresión de conventos menores. (13 de enero de 1832).

Decreto 4 de octubre de 1834 de la cámara provincial de Bogotá estableciendo una sociedad de educación primaria. (4 de octubre de 1834).

Reglamento acordado por el consejo administrativo de la sociedad de educación primaria para dirigir sus trabajos. (1834).

Ley 30 de mayo de 1835, reformando el plan general de enseñanza pública. (30 de mayo de 1835).

Decreto 13 de octubre de 1835, adicionando y reformando la sociedad de educación primaria. (13 de octubre de 1835).

Ley 16 de mayo de 1840, derogando y reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública. (16 de mayo de 1840).

Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la Ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. (1924-1943). Bogotá: Imprenta Nacional.

Manuscritos

Anotaciones manuscritas de Santiago Arroyo al proyecto de Código de Instrucción Pública. (1 de junio de 1836). Archivo del Congreso: folio 308.

Carta de Eugenio Castilla, Joaquín Gamboa i otros a la Comisión de Instrucción Pública, pidiendo aclaración sobre el artículo 8 de la ley 30 de mayo de 1835. (11 de marzo de 1836).

Carta del presidente del Senado, de 12 de mayo de 1839, sobre los fines constitucionales del proyecto que reforma el plan de enseñanza pública, dirigida al Exmo. Sr. Presidente de la honorable Cámara de representantes. (12 de mayo de 1839). Archivo del Congreso: folio 122a.

Proyecto para el arreglo de la enseñanza pública formado por la comisión encargada del plan de instrucción general de la República de Colombia. (1822). Archivo del Congreso, Senado.

Proyectos de Ley, Senado, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras. (1826). Archivo del Congreso, Vol. xxvii (27): folios 307 a 310.

Proyectos de Ley, Senado, sobre establecimiento de escuelas y universidades, 9 marzo 1825. (1826). Archivo del Congreso, Vol. xxvii (27); folio 201. Luis A. Baraltz, Antonio José Caro.

Proyectos de lei, Senado, 1826, Informe de la H. Cámara de Representantes sobre el proyecto de ley organizando el sistema de enseñanza pública que se pasó por el senado. (1826). Archivo del Congreso, Vol. xxvii: folios 137 a 146. Luis A. Baraltz, Antonio José Caro, Máximo Niño.

Respetuosa Esposición que el Rector del Colegio del Rosario hace al Supremo Congreso Sobre los atracos y perjuicios que causa a la educación pública la ley orgánica de estudios y el arreglo que por ella ha sido hecho. (1827). Archivo del Congreso, Fondo Cámara de Representantes, 1827: folio 177v.

Decreto de 12 de mayo de 1835 reformando el plan de enseñanza pública en conformidad con la ley de 10 de marzo de 1826, dado por el senado i la cámara de representantes. (1835). Archivo del Congreso: folios 119a-120a.

Decreto de 27 de mayo de 1835 introduciendo algunas reformas escogidas por la educación pública, dado por el senado y la cámara de representantes, y por el Presidente de la República y secretario del interior i relaciones estereiores. (1835). Archivo del Congreso: folios 116a-118b.

Discusión 3a. de abril 11 en la noche de 1836, sobre el proyecto de Código de Instrucción Pública. (1836). Archivo del Congreso: folios 309-310.

Reformas introducidas por el Senado y la Cámara de Representantes del Estado de la Nueva Granada al Código de Instrucción Pública en 1838. (1838). Archivo del Congreso de la República, 1838: folios 197-370.

Diferencias notadas entre los dos ejemplares del proyecto del código de Instrucción Pública pasados al poder ejecutivo, 1 de mayo de 1839. Pedro Alcántara Herran, República de Colombia, Leyes autógrafas. (1840). Bogotá: Archivo del Congreso, Vol. iii: folio 18.

Artículos de prensa (ordenados por fecha de publicación)

- Educación pública. (24 de julio de 1822). *La Indicación* (1).
- Clero de Colombia. (9 de enero de 1824). *El Correo de Bogotá* (3).
- Entretenimientos antifanáticos. (16 de enero de 1824). *El Correo de Bogotá*: 14.
(13 de octubre de 1825). *El Constitucional de Bogotá* (59): 3.
(1 de diciembre de 1825). *El Constitucional de Bogotá* (66).
- Instrucción Pública. (24 de julio de 1825). *Gaceta de Colombia* (197).
(1 de junio de 1826). *El Constitucional* (92): 3.
- Educación. (27 de abril de 1826). *El Chispero* (39).
- Estudios. (1826). *El Chasqui Bogotano* (4).
- Ilustración. (2 de junio de 1826). *El Huerfanito Bogotano* (13).
- Sobre libros. (26 de mayo de 1826). *El Huerfanito Bogotano*, Trimestre 1 (12).
(8 de febrero de 1827). *El Constitucional de Bogotá* (128).
(14 de junio de 1827). *El Constitucional de Bogotá* (146).
- Educación pública. (9 de septiembre de 1827). *Gaceta de Colombia*, Trimestre 25 (308).
- Plan de estudios. (8 de febrero de 1827). *El Constitucional* (128).
- Plan de estudios. (4 de marzo de 1827). *Gaceta de Colombia* (281): 4.
- Plan de estudios. (11 de marzo de 1827). *Gaceta de Colombia* (282): 2.
(8 de febrero de 1828). *El Constitucional de Bogotá* (128).
- Educación. (22 de diciembre de 1833). *El Neogranadino* (6).
- Enseñanza por Bentham. (18 de octubre de 1835). *Gaceta de la Nueva Granada*, Trimestre 16 (212).
- Al Exmo. Sr. Presidente de la República, José Ignacio de Márquez, sobre educación pública en la Nueva Granada. (8 de octubre de 1840). *El Granadino*, Trimestre 1 (5).
- José Eusebio Caro, A. Su Excelentísimo el Presidente de la República, Jeneral Pedro Alcántara Herrán, sobre el castigo a los facciosos. (6 de mayo de 1841). *El Granadino*, Trimestre 1 (9).

Al Sr. Dr. Ezequiel Rojas. (16 de septiembre de 1842). *El Granadino*, Serie 2 (13).

Las escuelas y la posición del periódico “La Caridad” frente a la muerte del doctor Ezequiel Rojas. (1873). *La Caridad*: 230.

Juventud. (17 de marzo de 1925). *El Huerfanito Bogotano*, Trimestre 1 (2).

A algunos padres de familia. (s.f.). *El Chispero* (27): 1925.

Ayarza, J. (octubre-diciembre de 1835). *La cascara amarga o la espada de Holofernes* (1-17).

Fuentes secundarias

Congreso de Cúcuta 1821. Libro de actas. (1971). Bogotá: Banco de la República.

AA. VV. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional.

AA. VV. (1979). *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Biblioteca Colombiana de Cultura.

AA. VV. (1980). *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 3). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Biblioteca Colombiana de Cultura.

Bejarano J. A. (Comp.) (1977). *El siglo XIX en Colombia visto por historiadores norteamericanos*. Medellín: La Carreta.

Bentham, J. (1823). *Tratados de legislación civil y penal*. París: Imprenta de A. Dober.

Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa de Colombia*. Bogotá: Cultura Colombiana.

Bolívar, S. (1913). *Discursos y proclamas*. (Compilados, anotados, prologados por R. Blanco-FOMBONA) Casa Editorial Gamier Hermanos. Biblioteca de Grandes Autores Americanos.

Bushnell, D. (Bogotá). *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. 1966: Tercer Mundo, Universidad Nacional de Colombia.

- Caballero, J. M. (1902). *En la independencia (diario), en la Patria Boba* (Vol. 1). (E. Ibáñez & P. M. Posada, Edits.) Bogotá: Imprenta Nacional. Academia Colombiana de Historia, Biblioteca de Historia Nacional.
- Caro, J. E. (1981). *Escritos histórico-políticos* (Vol. 12). (R. S. Chalela, Ed.) Bogotá: Ediciones Fondo Cultural Cafetero.
- CINEP. (1977). Constituyente, consolidación del Estado nacional. *Serie Controversia CINEP* (59-60), 148.
- CINEP. (1977). *Partidos políticos y poder eclesiástico*. Reseña histórica 1810-1830. Bogotá: CINEP.
- CINEP. (1979). Educación y Estado en la historia de Colombia. *Serie Controversia CINEP* (77-78).
- Colmenares, G. (1980). *Terratenientes, mineros y comerciantes*. Siglo XVII. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Díaz Díaz, O. (1964). La reconquista española. Invasión pacificadora, régimen del terror, mártires, conspiradores y guerrilleros. Vol. I 1815-1817. En *Historia Extensa de Colombia* (Vol. 4). Bogotá: Lerner.
- Dirección General de Instrucción Pública. (1844). *Programa para la enseñanza de la economía política en las universidades de la República, y aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública*. Bogotá: Imprenta Nicolás Gómez.
- Duarte French, J. (1980). *Poder y política, Colombia 1810-1827*. Bogotá: Carlos Valencia.
- González, F. (1975). *Memorias*. Medellín: Bedout.
- _____ (1982). *Caudillismo y regionalismo en el siglo XIX latinoamericano*. Documentos Ocasionales CINEP (4): 33.
- Groot, J. M. (1893). *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada* (2a. ed.). Bogotá: Casa Editorial de M. Rivas.
- Jaramillo Uribe, J. (1974). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (2a. ed.). Bogotá: Temis.

Ocampo López, J. (1980). *El proceso ideológico de la emancipación en Colombia. Las ideas de génesis, independencia, futuro e integración en los orígenes de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Colección de Historia Viva, Vol. 14.

Ospina Rodríguez, M. (1969). *Escritos sobre economía y política. Biblioteca Universitaria de Cultura Colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Dirección de Divulgación Cultura.

Restrepo Canal, C. (1971). *La Nueva Granada. Vol. 1 1831-1840*. Bogotá: Lerner. Historia Extensa de Colombia.

Restrepo, J. M. (1827). *Historia de la revolución de la República de Colombia*. París: Librería Americana.

Santander, F. d. P. (1840). *El clero y Bentham*. Bogotá: Editorial ABC.

VV. AA. (1978). *Historia económica y social de Colombia 1537-1719*. (13a. ed.). Medellín: La Carreta.

Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Educativas.

La reforma de Ospina Rodríguez 1842-1845

DIEGO BERNARDO OSORIO VEGA*

La educación en Bogotá y el Plan de Ospina Rodríguez

Antecedentes

El primero de abril de 1837 tomó posesión como presidente de la Nueva Granada, José Ignacio de Márquez¹. Durante esta etapa, entre 1839 y 1841, tuvo ocurrencia la denominada *Guerra de los Conventos*, o *De los Supremos*². El estallido de la contienda fue interpretada por varios líderes políticos de la época como producto de una decadencia moral de la sociedad neogranadina, al tiempo que culpaban al sistema educativo de la situación social creada por un considerable grupo de profesionales de la medicina y de la jurisprudencia, que al no tener empleo buscaban trastornos políticos para apoderarse de los pocos cargos existentes (*El Día*, 30 de enero de 1842).

* Investigador en Historia Social de la Educación, catedrático de la Universidad de Antioquia, profesor del Liceo Fidelina Echeverry de Puerto Tejada, Cauca.

1 José Ignacio de Márquez nació el 9 de septiembre de 1793 y falleció en Bogotá el 21 de marzo de 1880. Fue presidente de la Convención de Ocaña de 1828, prefecto de Cundinamarca y secretario de Hacienda. En dos oportunidades ocupó la Presidencia de la República: como vicepresidente encargado del Poder Ejecutivo por ausencia del titular Santander entre 1831 y 1832 y luego, en propiedad, entre 1837 y 1841. La educación tuvo gran apoyo durante su mandato. (Plazas-Vega, 1993: 59-61).

2 Esta guerra se denominó “de los conventos” porque su iniciación se debió a la decisión tomada por el Congreso de 1839 de suprimir los conventos menores de Pasto, cuyos habitantes la consideraron como un ataque a la religión. “De los supremos”, por la tendencia de los comandantes, con José María Obando a la cabeza a autodenominarse “jefe supremo” (Bushnell, 1996: 134-135).

En efecto, el Congreso de la Nueva Granada había emitido la Ley 30 de mayo de 1835, reformando el Plan General de Enseñanza Pública que permitía a los cursantes de jurisprudencia, medicina y teología matricularse en diferentes clases y ganar dos o más cursos a un mismo tiempo³. Además, facultaba a todos los colegios de la República para establecer enseñanzas y ganar cursos conducentes a grados profesionales (Ibíd., art. 6º). Como consecuencia de la mencionada ley, las cátedras de derecho abundaron en las provincias, dando como resultado la proliferación de abogados con una formación deficiente y superficial.

Por esta razón, el secretario de Estado de 1839, Pedro Alcántara Herrán⁴ se lamentaba de la multitud de cátedras habilitadas para optar a grados académicos en toda la nación, de acuerdo con la mencionada Ley de 1835, lo cual no constituía una prueba de progreso en la instrucción. Por el contrario, esta situación causaba mucho mal pues no existían las garantías suficientes para la adjudicación de grados. Los estudiantes, luego de concluida su carrera, se encontraban engañados con diplomas que no reflejaban la verdad, certificando títulos sin haber adquirido los conocimientos necesarios para ejercer la profesión. Reiteraba Herrán su deseo de no permitir la adquisición de un diploma sin merecimientos (Alcántara Herrán, 1939).

En este mismo sentido, se había manifestado el anterior secretario del Interior, Lino de Pombo⁵, quien al lado de otros políticos y de algunos periodistas, abogaba por una educación más técnica y científica. Criticaba con ahínco los inconvenientes del sistema predominante en el país, dedicado exclusivamente al estudio de las carreras de medicina, jurisprudencia y teología, menospreciando los otros ramos del saber humano. Abogaba para que se tomara un giro diferente en los estudios, ofreciéndole a los ciudadanos la adquisición de conocimientos útiles para el individuo y para el progreso de la industria y del comercio. Lino de Pombo pedía también la separación de la enseñanza secundaria, propia de los colegios, de la superior, correspondiente a las universidades. Criticaba la protección brindada a estas profesiones porque tenían el aliciente de los títulos, pero sin una buena preparación, dejando libre el camino a quienes quisieran conseguirlos, aún sin tener facultades para ello. De esta manera se engañaba a la nación, presentándole como hombres doctos a individuos que en su mayoría eran apenas unos charlatanes

3 Ley mayo 30 de 1835 reformando el Plan General de Enseñanza Pública, artículo 8º en *Leyes y decretos expedidos en el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*.

4 Pedro Alcántara Herrán nació en Bogotá el 19 de noviembre de 1800. Fue secretario de Estado y Ministro de Colombia en Washington. En 1841, el Congreso lo eligió como presidente de la República, cargo que ejercería hasta 1845. Durante su gobierno se levantó el censo de la población, organizó la educación universitaria y empadronó los esclavos y los libertos por parto. Hubo mejoras en las cárceles, los correos y en el manejo de la Hacienda Pública. Murió en Bogotá en 1872.

5 Lino de Pombo pertenecía a una de las familias más distinguidas de la Nueva Granada. Estuvo muy vinculado con Francisco José de Caldas, con quien estudió matemáticas e ingeniería militar en el Colegio del Rosario. De 1833 a 1858 desempeñó altos cargos políticos, administrativos y diplomáticos. Fue editor de las principales compilaciones legales del periodo. Entre los cargos desempeñados se encuentran: secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de 1833 a 1840, gobernador de la provincia de Bogotá de 1840 a 1841.

revestidos con grados académicos y provistos de títulos escritos de suficiencia profesional. Por todas estas consideraciones, el Ejecutivo solicitaba la abolición de la citada Ley de 1835, no sólo para remediar los males inherentes a ella, sino por respeto a la República (De Pombo, 1837: 39-40).

Ante esta insistencia de los secretarios de Estado de este periodo, desde Lino de Pombo en 1833 hasta Ospina Rodríguez en 1841 y demás líderes políticos, el Congreso de la Nueva Granada expidió la Ley 16 de mayo de 1840 derogando y reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública. Uno de sus artículos principales fue el que dejó bajo la dirección de las Cámaras de Provincia, los colegios existentes en sus jurisdicciones, costeados con fondos públicos. En consecuencia, a cada Cámara Provincial le correspondía dictar ordenanzas y resoluciones sobre recaudación, administración y contabilidad de sus rentas y fondos de los colegios; sobre creación, supresión, dotación y provisión de cátedras y sobre todo lo demás relativo a la enseñanza, dando preferencia a aquellos ramos de las ciencias matemáticas, físicas y naturales más útiles, de acuerdo con las circunstancias de cada provincia, y los idiomas vivos, la geografía y la historia. Este mismo artículo le permitía a las provincias destinar de la renta lo necesario para contratar profesores extranjeros y conseguir máquinas, instrumentos, aparatos, libros y todo lo requerido para el establecimiento de la enseñanza práctica de aquellas ciencias experimentales y ramos industriales de más ventaja para el progreso de las respectivas provincias.

Las reformas de Mariano Ospina Rodríguez: una crítica al Plan Santander de 1826

La emisión de la Ley del 16 de mayo de 1840, entre otros asuntos importantes, derogaba también las disposiciones del Decreto del Poder Ejecutivo de 3 de octubre de 1826, sobre Plan General de Enseñanza Pública, y reformaba el artículo 1° de la Ley de 30 de mayo de 1835⁶. Sin embargo, este hecho no satisfizo el insistente clamor de los estamentos políticos, pues en realidad no se generaba un cambio significativo: se mantenía el estudio de las carreras de jurisprudencia, medicina y teología, las cuales eran consideradas por el secretario de Estado de 1840 como ciencias abstractas, poco útiles y en desacuerdo con las exigencias del país, necesitado de conocimientos adquiridos en el cultivo de las ciencias prácticas y de las artes, tal como sucedía en las naciones más civilizadas y poderosas (Borrero, 1840). Se mantuvo la política de permitir que los estudiantes

6 Este artículo dice así: "La enseñanza de la Jurisprudencia se hará en cinco cursos distribuidos de la manera siguiente. Primero: principios de la Legislación Universal. Segundo: Derecho constitucional i ciencia administrativa. Tercero: Derecho internacional i economía política. Cuarto: Derecho civil patrio. Quinto: Derecho eclesiástico. Lei 30 de mayo de 1835, reformando el plan jeneral de enseñanza pública, artículo 1°", en *Leyes y decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*.

tomaran tantos cursos como quisieran, sin una dedicación para ampliar los conocimientos o realizar alguna práctica. En estas condiciones, los cursos tomados sólo servían para adquirir certificados de asistencia y lograr títulos académicos (Duque Gómez, 1840: 22, 24). En efecto, la Ley de 16 de mayo de 1840, derogando y reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública, mantenía vigente la facultad de ganar en un mismo año varios cursos o facilitaba el camino para que los cursantes obtuvieran grados académicos sin mucho esfuerzo (Lei 16 de mayo de 1840, art. 14). Además, el incremento de las materias de las respectivas carreras no era muy significativo. En el caso de la jurisprudencia, de cinco cursos se pasó a seis (Ibíd., art. 6) y las ciencias fueron ignoradas.

Por otra parte, en el aspecto político, durante esta época la Guerra de los Supremos se acercaba a su culminación y sus efectos funestos. La mayor parte de las escuelas de primeras letras y muchos establecimientos de enseñanza en la capital y en todo el país se habían cerrado y sus rentas habían sido saqueadas. La justicia se encontraba relajada y el presupuesto nacional desordenado y en ruina (Ospina Rodríguez, 1842: 6). En el mismo estado se encontraban las rentas de la provincia de Bogotá, reducidas a lo recolectado en un peaje ubicado en la ruta a Facatativá. También la provincia sufría una epidemia de viruelas que había diezmando a la población en forma considerable (Domínguez, 1841: 7).

En estas condiciones culminaba el gobierno de Márquez y se iniciaba el gobierno de Pedro Alcántara Herrán, quien designaría a Mariano Ospina Rodríguez como secretario de Estado, oficio que, además de otras funciones, tenía a su cargo todo lo relacionado con la educación de la nación. La Secretaría desempeñada por Ospina marcaría una etapa de reformas educativas en el ámbito nacional y en Bogotá, donde se encontraban los principales centros educativos y las instituciones del poder central. Aunque la Instrucción Pública había sido uno de los objetivos que más había llamado la atención de los legisladores, del poder ejecutivo, de las corporaciones y autoridades locales y las personalidades más notables, desde la creación de la República, la verdad era que este importante ramo se encontraba en un estado de atraso y desorden en el momento de la posesión de Ospina (1842: 43).

Como ya se ha dicho, todos los secretarios de Estado de la Nueva Granada habían insistido en la reorganización del sistema educativo y criticaban el aumento de establecimientos y de cátedras, sin contar con los medios necesarios en todas las regiones del país. El nuevo secretario de Estado era el más fuerte crítico de ello y ahora tenía la gran oportunidad para implantar las reformas. Siendo uno de los líderes más insatisfechos con la promulgación de la Ley de 16 de mayo de 1840, luchó para que se diera un cambio a este respecto. En efecto, recién posesionado Ospina, el Congreso emitió la Ley 15 de mayo de 1841. El artículo 3° de esta ley establecía que los cursos de jurisprudencia y medicina,

para poder ser reconocidos como válidos para la obtención de un título, debían ser cursados en las universidades; no obstante, no se prohibía su enseñanza en los seminarios, colegios provinciales y casas de educación, siempre y cuando éstos proporcionaran instrucción en las materias preferentes, según la ley, en los respectivos establecimientos, lo cual significaba que los cursos impartidos por los colegios provinciales en los campos de derecho y de la medicina no serían reconocidos para la obtención de grados universitarios, si las escuelas no se ocupaban primero de las “materias preferidas”; es decir, la literatura, la filosofía natural y las ciencias naturales aplicables a la localidad. Este decreto ya era un preámbulo de lo que sería la política educativa durante el tiempo de ejercicio de secretario de Estado de Mariano Ospina Rodríguez, de 1841 a 1845, quien haría reformas sustanciales sobre todo en el campo de organización de la universidad, mediante el Decreto 1° de diciembre de 1842, orgánico de las universidades.

Las críticas de Mariano Ospina Rodríguez al Plan Santander

Cuando Ospina tomó posesión de su cargo apenas se había terminado la Guerra de los Conventos. El país se encontraba en una crisis social y económica de consecuencias devastadoras. El orden público había sido subvertido en todas las provincias de la República y la nación soportaba una ruinosa anarquía. Las rentas públicas fueron saqueadas y los ciudadanos más importantes eran sometidos a ultrajes y persecuciones. Las consecuencias del desorden y de la guerra fueron inmensas: destruyeron ganados y caballerías, se interrumpieron las operaciones de la agricultura, se perdieron las cosechas en muchos pueblos, se paralizó el comercio, los capitales productivos sufrieron desfalcos y el gobierno se vio obligado a hacer empréstitos.

Todo esto produjo un notable empobrecimiento. Como es de suponer, los efectos de esta anarquía también se sintieron en el ámbito educativo. La mayor parte de las escuelas de primeras letras y muchos colegios y establecimientos de enseñanza se cerraron y las rentas saqueadas (Ospina Rodríguez, 1842: 2-6).

Esta situación calamitosa de la educación causaba profunda preocupación entre los líderes políticos, pues la Instrucción Pública había sido uno de los objetos de mayor preocupación entre los legisladores, el poder ejecutivo, las corporaciones y las autoridades capitalinas, desde los inicios de la República. En efecto, los hombres más notables del país habían consagrado gran parte de su tiempo a la difusión de las ideas a favor de la instrucción de la juventud. No obstante, la educación en 1841 se encontraba en un estado lamentable de atraso y desorden por causa no sólo de las revueltas políticas, sino también “por los esfuerzos mismos hechos para impulsar sus progresos”, según las palabras del propio Ospina Rodríguez (Ibíd.: 43), haciendo una clara alusión a las leyes

emanadas desde 1826 y las posteriores de 1835 y 1840, gracias a las cuales aumentaron los establecimientos y las cátedras y se multiplicaron los centros educativos sin contar con los medios necesarios. En consecuencia, la educación allí recibida era superficial y vana.

El secretario de Estado no criticaba en sí la Ley del 18 de marzo de 1826 sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública, ni el Decreto 26 de octubre del mismo año sobre Plan de Estudios, pues reconocía la organización metódica que la mencionada ley y el decreto le habían dado a la enseñanza. Pero habiendo coincidido la expedición de tales actos con las luchas de la organización de la nación y con la disolución de la Gran Colombia, jamás la ley y el decreto tuvieron una ejecución debida. Desde esa misma época, afirma Ospina, se dio comienzo a una manifiesta anarquía en lo relativo a la instrucción pública (Ibíd.: 44). Posición que mantendría a lo largo de todo su mandato. En 1843 decía que el plan de instrucción pública de 1826 era un cuadro hermoso de los estudios, donde se detallaba, doctamente las materias de enseñanza y hasta los libros donde debían estudiarse, pero donde hacía falta la parte que debía comprender los medios de ejecución y los modos de enseñar (Ospina Rodríguez, 1843: 47).

En este mismo sentido, criticaba la carencia de autoridad para establecer y mantener la disciplina y para hacer eficaz la enseñanza. Por estas razones, las universidades estuvieron desordenadas y sus estudios nunca fueron esmerados. Las autoridades educativas eran desautorizadas porque las disposiciones vigentes no les daban el poder suficiente para hacerse obedecer y por el desorden inicial que anuló su autoridad, a tal punto que los directores se sustrajeron, hasta donde les fue posible, de la inspección y gobierno de los cursantes, viendo comprometida su autoridad sin forma de hacerse respetar. En la Universidad Central de Bogotá, por ejemplo, las funciones del rector se redujeron simplemente a presidir actos y llevar la cuenta de los gastos. Los catedráticos eran mal pagados y nadie cuidaba de su asistencia y desempeño, estaban privados de los medios para hacerse respetar de los cursantes, sin esperanzas de obtener un resultado provechoso de sus lecciones. Además, se encontraban molestos porque se había levantado, con razón, un descrédito contra la enseñanza universitaria.

Otra de las críticas formuladas por Ospina al Plan de 1826 fue contra los exámenes, pues para pasar de una facultad a otra y obtener grados había mucha facilidad: sólo se requería una prueba de aptitud. En estas condiciones, los cursantes, disfrutando de completa independencia, dueños del tiempo para hacer cualquier actividad y desestimulados para el estudio, se dedicaban al ocio. En la universidad sólo adquirirían conocimientos superficiales. Ospina reiteraba

su preocupación por los pocos avances de la ilustración y de la privación de la República de tener hombres instruidos y laboriosos (Ibíd.: 47).

Como todos los compañeros de su generación política, el nuevo secretario de Estado culpaba a la educación como causa de la guerra recién terminada, sobre todo en lo que él llamaba “el defecto de educación moral y religiosa” (Ospina Rodríguez, 1842: 7). Con ello hacía alusión a la enseñanza de la economía política en el texto del economista liberal francés Juan Bautista Say, y del derecho y la filosofía donde se leían las obras de Bentham, Montesquieu, Mably y Condillac, de acuerdo con lo ordenado en el plan de 1826 (Decreto del 3 de octubre, Orgánico de la Enseñanza Pública en Colombia, art. 169).

[...] Con las doctrinas políticas de los filósofos franceses, decía Ospina, insinuóse el vértigo anticristiano de que tanto alarde se hizo en Francia; túvose a Ilustración la impiedad, y fue moda profesar máximas inmorales y subversivas de todo orden social. Y señala como primera causa de la Revolución de 1839: las escuelas de enseñanza primaria han servido para dar los primeros rendimientos de las letras a una buena parte de la juventud; pero ellos no han sido escuelas de nivel y de buenas costumbres (Ospina Rodríguez, 1842: 8).

Cabe recordar que en el momento de la posesión de Ospina como secretario de Estado seguía vigente el Decreto del Poder Ejecutivo de 3 de octubre de 1826 sobre plan de enseñanza pública, restablecido con toda su fuerza desde 1835 por el presidente Santander. Apenas en 1840, el Congreso de la Nueva Granada había derogado las disposiciones sobre la designación de libros para las lecciones que debían dar los catedráticos en las universidades, colegios y casas de enseñanza (Lei de 16 de mayo de 1840, art. 1°). En realidad, los cambios no habían sido muchos. Prueba de ello fue el insistente clamor de todos los líderes políticos para realizar variaciones significativas en el ámbito educativo, como ya se ha afirmado. En consecuencia, el nuevo secretario de Estado estaba preparando el camino para una gran reforma propuesta por él.

Con sus críticas justificaba el cambio que se aproximaba, y una de sus más enconadas luchas fue contra las carreras tradicionales de jurisprudencia, medicina y teología. Por esta razón crítica, según sus propias palabras, “la errada dirección impresa a la educación secundaria” (Ospina Rodríguez, 1843: 8). Se quejaba Ospina de la influencia de los hombres prominentes sobre la juventud en estudios de teorías políticas y legislativas planteadas por los filósofos, sacrificando todas las demás consideraciones sociales, sin darle otro objeto a la enseñanza. No hubo preocupación por la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, por los conocimientos industriales, por la aplicación de las verdades científicas a las artes productivas de riqueza y, por tanto, no se enseñaron en

los colegios y universidades. A la vez Ospina hacía críticas a la enseñanza de algunas nociones de ciencias que se habían hecho bajo el nombre de *curso de filosofía*⁷, pues había sido muy superficial y encaminada hacia el estudio de la política y de la jurisprudencia (Ibíd.).

Las críticas del secretario de Estado iban más allá del simple hecho de que los granadinos estudiaran leyes, gobierno y administración. Su preocupación radica en que los jóvenes así formados, privados de experiencia y de las informaciones de la historia, medios indispensables para poder realizar juicios políticos, alejados de los conocimientos útiles de la agricultura, de la minería o del comercio y obligados por la necesidad de ocuparse en lo único que habían aprendido, era natural su pretensión de aspirar a ocupar cargos públicos y éstos eran insuficientes. El gran número de desempleados, según Ospina, era el causante de la Revolución de 1839, porque se derrumbaba el orden establecido para ocupar por la fuerza los puestos de los que se creían injustamente excluidos (Ibíd.: 9). Todas las críticas de Ospina al Plan de 1826 tenían un gran propósito: reformar el sistema de educación vigente, lo cual lograría gracias a los cambios fundamentales contenidos en el Decreto de 1° de diciembre de 1842 que organiza las universidades.

El centralismo de las reformas de Ospina y el Decreto Orgánico de 1842

Ospina concebía el desarrollo económico y el mejoramiento social sólo a partir de la educación técnica, por tanto, desde el momento de su nombramiento como secretario de Estado tuvo la gran oportunidad de inculcar el estudio de las ciencias y del razonamiento científico, controlar la calidad de los grados académicos superiores y reducir la proliferación de abogados. Para tal fin era necesario continuar en el propósito de reprimir las cátedras, sobre todo de jurisprudencia, ya iniciado con la mencionada Ley 15 de mayo de 1841. Esta política sólo podría lograrse centralizando los estudios y volviendo más exigentes los requisitos para obtener títulos académicos. En tal sentido, el Congreso de la República emitió el Decreto 1° de diciembre de 1842, orgánico de las universidades, en donde se expuso el Plan Educativo de Ospina, como se verá más adelante. Pocos meses antes, el Senado y la Cámara de Representantes habían expedido la Ley de 21 de mayo de 1842 haciendo varios arreglos en la Universidad Central⁸, cuyo propósito principal había sido reunir en un solo establecimiento a la

7 Ospina hace referencia a la clase de filosofía o ciencias naturales correspondientes a la organización general de la enseñanza en las universidades, que comprendía una cátedra de matemáticas, una de física general y particular, una de geografía y cronología, una de ideología o metafísica, gramática general y lógica y una de moral y derecho natural. (Decreto 3 de octubre de 1826, sobre Plan de Estudios, art. 143).

8 La Universidad Central estaba ubicada en Bogotá, y en un principio estuvo constituida por los colegios de San Bartolomé y del Rosario de acuerdo con la disposición de 25 de diciembre de 1826, firmada por el general Santander. Poco tiempo después, el Colegio del Rosario recobró su autonomía pero, de todas formas, sometiéndose al nuevo plan de estudios (Bohórquez Casallas, 1956: 142).

mencionada Universidad Central, el Colegio de San Bartolomé, el Museo y la Biblioteca Nacional, bajo el gobierno y dirección de un solo superior, denominado “Rector de la Universidad y del Colegio San Bartolomé” (Lei de 21 de mayo de 1842, haciendo arreglos en la Universidad Central, art. 1°). El Colegio del Rosario no aparece mencionado en esta ley porque era propiedad de la provincia de Bogotá y no de la República, pero haciendo falta un edificio suficientemente amplio para albergar a todo el establecimiento universitario, el presidente Herrán y su secretario Ospina le solicitaron a la Cámara Provincial de Bogotá su cooperación para utilizar la institución romanista con el fin de formar parte de la Universidad Central, petición que fue aceptada por medio del Decreto 3 de octubre de 1842. En consecuencia, las escuelas de la universidad se establecieron en los dos colegios mencionados (Ospina Rodríguez, 1843). Es pertinente tener en cuenta que ya antes, por el Decreto del 10 de abril de 1842, se habían declarado universitarios los cursos ganados en estos colegios en las cátedras de jurisprudencia y medicina.

La incorporación del Colegio del Rosario a la Universidad Central no había tenido tropiezos pues todos los estamentos políticos estaban de acuerdo con su anexión, entre ellos el gobernador de la Provincia de Bogotá en el año de 1842, Alfonso Acevedo Tejada. En su memoria dirigida a la Cámara de Provincia opinaba que ésta debía reglamentarlo por su condición de establecimiento provincial y proponía la supresión en él de estudios que debían realizarse en las universidades y en su lugar se establecieran cátedras de idiomas y de ciencias exactas, naturales y morales y si continuaban las cátedras de ciencias profesionales debían agregarse a la Universidad Central. A la vez reiteraba la preocupación para que un gran número de jóvenes se dedicara al estudio de las ciencias profesionales y manifestaba la conveniencia y utilidad de generalizar, cuanto fuera posible, la enseñanza de lectura y escritura (Acevedo Tejada, 1842).

En estas condiciones todo estaba preparado para culminar el ciclo de Santander e iniciar el de Ospina, ambos de trascendencia para la educación colombiana, en la que Bogotá cumplía uno de los papeles fundamentales pues era la base de las principales instituciones nacionales de todo orden, y en este lugar se centralizaban todas las políticas gubernamentales. Era la oportunidad de aplicar los cambios sugeridos durante la década de 1830, época de reafirmación de los ideales republicanos de la Nueva Granada. Estos cambios eran necesarios pues la Universidad Central había quedado reducida a un estado de nulidad, como consecuencia de las leyes de 16 de mayo de 1840 y 15 de mayo de 1841, que habían puesto los colegios a cargo de las Cámaras de Provincia. La realidad era que la Universidad Central estaba constituida por los colegios de El Rosario y San Bartolomé, pero con la nueva ley estos colegios provinciales quedaron impedidos para otorgar grados académicos. Era necesario que en la capital de la República hubiese una universidad bien establecida. Así pensaba Ospina, quien

además ponderaba el clima, la economía y el mayor cúmulo de luces y de recursos con las que contaba la ciudad de Bogotá para fijar en ella el establecimiento de enseñanza de mayor variedad y extensión de toda la República (Ospina Rodríguez, 1842: 47).

Resulta pertinente aclarar que los líderes deseosos del cambio, con Ospina a la cabeza, estaban radicados en Bogotá y sus pretensiones eran las de centralizar todas las políticas educativas. En consecuencia, hubo oposición de las provincias, pues sus colegios quedaban inhabilitados para impartir cursos conducentes a grados académicos, como ya se dijo, y con el nuevo decreto orgánico quedarían más alejados de tales posibilidades. Además era un interés político central buscar la preferencia de los estudiantes por carreras diferentes a las tradicionales de jurisprudencia, medicina y teología, e inclinarlos más hacia las ciencias naturales aplicables a sus regiones de origen. Pero Ospina encontró serias resistencias a la aplicación de sus doctrinas por la manera represiva, inflexible y soñadora como pretendió introducirla y, además, porque se favorecía abiertamente a Bogotá.

Por otra parte, el secretario de Estado tenía la firme convicción de que dándole una nueva dirección a la Instrucción Pública, los problemas políticos y sociales podrían resolverse. Con esta visión, se emitió el Plan Orgánico de las Universidades de 1° de diciembre de 1842, con propósitos muy puntuales como mejorar el comportamiento de los estudiantes por medio de una disciplina ejemplar, tanto en las costumbres como en aspectos académicos y profesionales, permitir una mayor injerencia de las autoridades católicas en la dirección universitaria e introducir elementos conservadores en las enseñanzas de la jurisprudencia y de la literatura. Hasta este año de 1842 se mantuvo el plan de 1826 de Santander y su influencia sobre la juventud formada en las universidades, particularmente en Bogotá había sido notoria. Eran jóvenes revolucionarios pero anarquistas, según Ospina, los cuales habían estudiado los tratados de legislación civil y penal propuestos por Bentham⁹, considerados como una de las cátedras de mayor importancia en la carrera de jurisprudencia (Decreto 3 de octubre de 1826). En vista de estas circunstancias, Ospina se proponía darle a la Instrucción Pública una dirección más acorde con las necesidades del país y de su capital, Bogotá,

9 Jeremías Bentham fue un filósofo inglés del siglo XIX, fundador de una escuela de pensamiento llamada "utilitarismo" cuyos ideales eran el interés social y "la mayor felicidad para el mayor número". El objetivo fundamental de su doctrina fue la reforma del sistema legal del antiguo régimen en una dirección liberal. Su importancia para la educación colombiana radica en que su pensamiento estuvo presente desde 1825, cuando por Decreto 9 de noviembre, Santander impuso su obra, *Tratados de Legislación*, como texto en todos los colegios y universidades, y luego oficializado por ley en el Decreto 3 de octubre de 1826, sobre plan general de estudios. Luego Bolívar lo prohibió en 1829 y Santander lo repuso en 1835, hasta cuando Ospina de nuevo lo retira en 1842. En 1868, se renovó esta discusión, con motivo de la introducción de su pensamiento en el curriculum del Decreto orgánico de la Universidad Nacional (Marquinez Argote, 1983:13).

buscando por todos los medios que los jóvenes desistieran del estudio de la jurisprudencia, medicina y teología, sobre todo en las provincias, dejándole a las capitales principales dichos estudios. Éste era el espíritu de las leyes de 16 de mayo de 1840 y de 15 de mayo de 1841. Así, Bogotá se mantuvo como el principal centro universitario del país, donde se podría continuar con el estudio de las carreras tradicionales, además de la de ciencias físicas y matemáticas, creada por Ospina con el mismo rango de facultad mayor, como las otras tres¹⁰.

El Decreto de diciembre 1° de 1842 que organiza las universidades, llamado por los historiadores *Plan Ospina*, comenzó a aplicarse en Bogotá el 2 de enero de 1843. En la Facultad de Medicina se matricularon 123 cursantes en siete cátedras. En la de jurisprudencia 156, en seis cátedras; en la de teología 95 cursantes, en ocho cátedras¹¹. La facultad de ciencias físicas y matemáticas no pudo establecerse, aunque se programó su pensum, porque la nación no destinó la suma necesaria para su montaje, debido a los elevados costos. El mismo Ospina afirmaba que al ser organizadas las universidades, el Poder Ejecutivo colocó a estas ciencias en el lugar indicado entre los objetos de enseñanza, pero no se logró llevar a cabo, pues sólo dio el paso de quedar consignado en un decreto (Ospina Rodríguez, 1844: 33). En efecto, como ya se dijo antes, el presidente Herrán y su secretario del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina, crearon la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, en igualdad de condiciones a las ya existentes, incluido el codiciado título de doctor (Decreto 1° de diciembre de 1842, art. 143-153).

Conviene resaltar algunos aspectos esenciales del Decreto Orgánico de 1842 que sólo se refieren a las universidades porque, según advierte el propio Ospina, el Poder Ejecutivo no fue facultado para emitir un Plan General de Instrucción Pública, sino exclusivamente para organizar las universidades, destinadas por la ley para el estudio de la jurisprudencia, la medicina y la teología (Ospina Rodríguez, 1843: 49).

El decreto constaba de 417 artículos y el primero de ellos creaba la Dirección General de Instrucción Pública, dejándola a cargo del secretario del Interior y Relaciones Exteriores. Entre sus funciones estaban las de dirigir los establecimientos de enseñanza pública y velar y promover todos los aspectos conducentes a la mejor educación moral, religiosa, intelectual y política en todos los pueblos de

10 En el plan de Ospina, aparecen como facultades mayores: jurisprudencia, medicina, ciencias eclesiásticas y ciencias físicas y matemáticas para diferenciarlas de la facultad de filosofía y letras que había sido incluida para lograr la nivelación de los estudiantes y donde se enseñaban materias correspondientes a la educación secundaria (Decreto 1° de diciembre de 1842, que organiza las universidades, art. 115).

11 Mariano Ospina Rodríguez. “Cuadro de las universidades, colejos y casas públicas de educación que existían en la Nueva Granada el 31 de agosto de 1842, de la cátedra que estuviera en actitud en dichos establecimientos, durante un año contado hasta la misma fecha, y de los alumnos que cursaron en ellas”, en *Memoria que el secretario de Estado en Historia de la Educación en Bogotá l Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1843* (Ospina Rodríguez, 1843, cuadro 16)

la República (Decreto de diciembre 1° de 1842, art. 1° y 2°). Los artículos 3°, 4° y 5° creaban las subdirecciones para las provincias, cargo que debía ejercer el Gobernador de cada una de ellas. El resto de artículos estaban dedicados a la organización de las universidades en lo referente a territorios, facultades, consejo, inspección y gobierno. Reglamentaba todo lo concerniente a las cátedras y los profesores e introducía un nuevo elemento religioso: un capellán encargado de los actos del culto, nombrado por el Poder Ejecutivo, cuyas funciones eran, entre otras, las de dar misa todos los días, ayudar a preservar el buen orden y disponer y preparar a los alumnos para la confesión y la comunión de regla que se llevaba a cabo tres veces en el año (Ibíd., art. 101 a 104). También fijaba los estatutos para cada una de las facultades, distribuía los cursos, imponía las condiciones para la matrícula, la admisión de los cursantes, la realización de exámenes y determinaba las condiciones para los grados académicos, el uso de la biblioteca y los laboratorios de física, química y mineralogía (Ibíd., art. 104 en adelante).

La parte esencial del decreto era el evidente centralismo que beneficiaba a las tres principales ciudades neogranadinas: Bogotá, Cartagena y Popayán. En cada una de ellas se fijaba la capital de los respectivos distritos en que el Poder Ejecutivo había dividido el territorio de la República¹², y hasta dichas ciudades debían desplazarse los estudiantes desde sus provincias de origen, bien fuera para matricularse, recibir clases o presentar exámenes, pues aunque en el papel le era permitido a los colegios provinciales establecer una escuela de las facultades de jurisprudencia o medicina, en la práctica era imposible cumplir con los requisitos, pues primero debían dotarse las cátedras necesarias para la enseñanza de las facultades de literatura y filosofía y de ciencias físicas y matemáticas¹³. Estas exigencias se hacían con el fin de continuar frenando la proliferación de abogados, médicos y sacerdotes e impedirles a las provincias, establecer estas facultades. Para la enseñanza de la Facultad de Filosofía y Literatura se consideraban necesarias cuatro cátedras, por lo menos, y tres para la facultad de ciencias físicas y matemáticas (Decreto de diciembre 1° de 1842, art. 16 y 17). A estas dos facultades se les permitió mayores “facilidades” de funcionamiento porque la primera no era facultad mayor y la segunda era considerada de mucho interés por los líderes políticos bogotanos.

12 El Poder Ejecutivo determinaba tres distritos donde se ubicaba una universidad. A cada una de las tres capitales le fueron asignadas las provincias más cercanas. El primer distrito tenía su sede en Bogotá y estaba conformado por las provincias de Antioquia, Bogotá, Casanare, Mariquita, Neiva, Pamplona, Socorro, Tunja y Vélez (Decreto 1° de diciembre de 1842, que organiza las universidades, art. 6°).

13 El decreto había establecido cinco facultades: 1° Literatura y Filosofía. 2° Ciencias físicas y matemáticas. 3° Medicina. 4° Jurisprudencia. 5° Ciencias eclesiásticas. En la escuela de literatura y filosofía se enseñaban materias correspondientes a la educación secundaria, tales como gramática española, idiomas: latino, francés e inglés, historia, literatura, aritmética, álgebra, geografía y otros (artículos 123 a 142). Aunque las universidades estaban destinadas a la enseñanza profesional, explica Ospina que fue necesario incluir las mencionadas tareas de secundaria como una conveniente nivelación previa para la instrucción profesional (Ospina Rodríguez, 1843: 49).

Sin embargo, esta política a la postre fracasó por la pobreza del Estado y de las provincias, y por la resistencia de éstas a seguir las onerosas condiciones expuestas por el Plan de Ospina. Esta oposición tuvo su origen en los políticos liberales, oriundos de regiones relativamente pobres o de poca importancia desde la época colonial, pues dichos lugares no poseían establecimientos educativos de significación y, menos aún, los ingresos necesarios para sostener una educación secundaria como exigía el Plan Ospina. En cambio, los políticos conservadores estaban ubicados en las tres principales ciudades beneficiadas con el Plan. Para ellos, este sistema orientaba de nuevo a la población hacia una disciplina social y una mejora en los niveles académicos y representaba plasmar sus ideales, buscados con ahínco durante mucho tiempo (Safford, 1989: 203).

Puede afirmarse que el rechazo de las políticas centralistas de Ospina tuvo su origen en el liberalismo, porque este grupo consideraba que la preocupación de los dirigentes políticos residentes en Bogotá por la organización de la educación superior les negaba muchas oportunidades, pues permitía a los capitalinos optar por los grados académicos que abrían el camino hacia el campo laboral, quitándoles a las provincias su autonomía y negándoles oportunidades en la vida política, económica y social. A la vez, los liberales miraban las políticas centralistas con recelo, pues varias de las disposiciones iban en contra de sus ideales políticos: la universidad fue organizada con un fuerte acento clerical (Marquinez Argote, 1983: 26), se introdujo en el pensum de jurisprudencia la filosofía conservadora de Jaime Balmes y el derecho romano de Henecio, que sustituían los textos liberales de Bentham y de Destutt de Tracy (Jaramillo Uribe, 1982, Vol. 2: 300). Se eliminó también la enseñanza de la economía política con el texto del economista liberal francés Juan Bautista Say y autores reconocidos como liberales fueron descartados, tales como Montesquieu, Mably y Condillac, muy apreciados durante la vigencia del Plan Santander¹⁴.

En este mismo sentido, los liberales impugnaron el minucioso cuidado prodigado por los conservadores a la educación superior, porque todo el elaborado sistema dispuesto para la organización y mantenimiento de las universidades representaba una onerosa carga para el presupuesto nacional y, además, era una forma de privilegiar a las clases altas, las únicas con posibilidad de acceder a los claustros universitarios, dada la concentración de ellas en las grandes ciudades donde se ubicaron los respectivos distritos. Para los liberales una auténtica

¹⁴ El Decreto orgánico de 1842 no especifica concretamente, sino en forma indirecta. Por ejemplo en el artículo 156, expresa: "La enseñanza del derecho constitucional se hará tomando por texto la Constitución de la República, y no podrán establecerse principios ni enseñarse doctrinas que le sean contrarias". Por otra parte, es pertinente recordar que ya desde 1840, como se mencionó antes, se habían derogado las disposiciones del Decreto 3 de octubre de 1826, sobre Plan General de Enseñanza Pública en cuanto a la designación de libros para las lecciones dadas por los catedráticos en las universidades, colegios y casas de enseñanza (Lei derogando y reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública, art.1°).

política democrática debía focalizarse en la educación primaria. En realidad, el avance de la educación elemental durante esta administración había sido escaso. En febrero de 1845, un poco tiempo antes de culminar la administración de Herrán y Ospina, el gobernador de la Provincia de Bogotá afirmaba que la instrucción primaria había encontrado graves dificultades causadas por la falta de fondos, la carencia de buenos preceptores y el poco espíritu de colaboración de las localidades, las cuales se constituían en obstáculos inamovibles sin una ayuda fuerte del Poder Ejecutivo (Acevedo, 1845: 14).

Como era de esperarse, las provincias continuaron rechazando las políticas centralistas de Ospina, que con su riguroso plan de estudios había reducido los colegios provinciales a la categoría de escuelas secundarias (Young, 1994: 158), circunscribiendo los estudios de jurisprudencia, teología y medicina casi a Bogotá. En 1844, la universidad de esta capital contaba con cuatro cátedras de la facultad de medicina y 46 alumnos. En la Facultad de Jurisprudencia existían cuatro cátedras y 73 alumnos y en la de Ciencias Eclesiásticas, 6 cátedras y 54 cursantes. En la Universidad de Cartagena se establecieron cuatro cátedras de medicina, las mismas que en Bogotá, pero apenas cursaban 25 estudiantes, 3 cátedras de jurisprudencia con 20 estudiantes y no se establecieron cátedras de ciencias eclesiásticas. En Popayán no se instauraron cátedras de medicina y sólo hubo dos en jurisprudencia y ciencias eclesiásticas con 19 y 2 alumnos respectivamente (Ospina Rodríguez, 1845, cuadro 24).

De acuerdo con las anteriores cifras, puede señalarse que la Universidad de Bogotá organizó las mejores facultades de Teología, Medicina y Jurisprudencia de toda la República, en el sentido de la disciplina, pues impuso subordinación a los cursantes, devolvió la autoridad suficiente a los superiores y catedráticos para hacerse obedecer y respetar, obligó a los catedráticos a ofrecer una enseñanza asidua y a trabajar con esmero en el aprovechamiento de sus alumnos, entre otros logros (Antonio José Uribe, citado en Bohórquez Casallas, 1956: 346). Sin embargo, extremó el rigor en todos los aspectos y sus pretensiones de buscar la inclinación de los estudiantes por las ciencias, fracasaron. En la Facultad de Ciencias Físicas y matemáticas en 1844 sólo existía una cátedra de esta área en la Universidad de Cartagena, apenas con 6 alumnos. En el Seminario de Bogotá había dos cátedras de esta disciplina, una en el Colegio de Santa Librada de Cali, otra en el Colegio Académico de Buga, una en el Colegio Académico de Cartago y dos en el Colegio Vélez, en total 7 cátedras para todo el país (Ospina Rodríguez, 1845, cuadro 22).

En conjunto, puede señalarse que uno de los logros del Plan Ospina respecto de la educación universitaria y media en Bogotá fue la organización que le dio, pues había cierta anarquía, debida sobre todo a la Guerra de los Supremos, como

ya se indicó. Pero en verdad, como manifiesta Safford, había muchas razones para dudar de los beneficios de dicho programa, pues eran más las apariencias que las realidades porque se pretendía trabajar con las últimas tendencias de Europa y Estados Unidos, pero sin contar con la infraestructura de aquellos países (Safford, 1989: 185).

Los colegios en Bogotá durante el Gobierno Ospina-Herrán

Los colegios de San Bartolomé y El Rosario. En 1841, año de la posesión de Ospina y Herrán como presidente y secretario de lo Interior, respectivamente, había tres colegios en Bogotá: San Bartolomé, El Rosario y de La Merced. Los dos primeros servían de sede a la Universidad Central y el último, fundado en 1832, era una institución dedicada a la preparación de la mujer. No existían instituciones privadas pero se permitía realizar estudios con una o varias personas. Éstas le daban una certificación al estudiante para que solicitara ser examinado con el fin de optar el grado de bachiller (Decreto de diciembre 1° de 1842, art. 248).

Como ya se ha insistido, en los colegios de San Bartolomé y El Rosario, además de funcionar las facultades de Jurisprudencia, Medicina y Teología, se dictaban las materias correspondientes al bachillerato en la Facultad de Filosofía y Literatura. Como consecuencia de las ya mencionadas leyes de 16 de mayo de 1840 y 15 de mayo de 1841, que pusieron los colegios a cargo de las Cámaras de Provincia y declararon que los cursos para grados de jurisprudencia y medicina sólo debían ganarse en las universidades, estos colegios quedaron desvinculados de la Universidad Central y sus cursos sin validez para optar a grados universitarios. Al mismo tiempo, estando la universidad conformada por los dos colegios, se quedó sin las cátedras y, por tanto, reducida a un estado de nulidad, según las propias palabras de Ospina (1842: 48).

Con la promulgación del Decreto Orgánico de 1842, la situación de ambos colegios quedó solucionada, porque sus edificios e instalaciones, como ya se dijo antes, fueron utilizados para el montaje de la Universidad Central, según lo había determinado “la Ley 21 de mayo de 1841, haciendo varios arreglos en la Universidad Central” y el “Decreto de la Cámara de Provincia de Bogotá, 3 de octubre de 1842, dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el colegio de El Rosario”. Este decreto hacía énfasis en la necesidad de la cooperación para evitar el traslado de la Universidad Central a alguna de las provincias del distrito universitario y declaraba como deber de la Cámara de Bogotá procurar por todos los medios la conservación en la capital de la provincia de un establecimiento de esta clase (Decreto de 3 de octubre de 1842, art 2°). En estas condiciones, las cátedras de medicina y jurisprudencia del colegio del Rosario se agregaron a las del San Bartolomé (Acevedo,

1842); en consecuencia, la institución rosarista fue destinada únicamente para organizar la Facultad de Filosofía y Literatura, convirtiéndose en el mejor establecimiento de su género de toda la República (Ospina Rodríguez, 1845: 55). Al finalizar el mandato de Ospina como secretario de Estado, se encontraban matriculados 378 alumnos, la mayoría de ellos en la Facultad de Literatura y Filosofía (Ibíd., cuadro 24). La Universidad Central había mejorado, tanto en lo material como en lo formal. Sin embargo, teniendo el único observatorio astronómico de América del Sur, no había profesores para tomar provecho de él. Es decir, los deseos de Ospina con respecto de las ciencias no pudieron llevarse a la realidad (De Márquez, 1846: 19).

El Colegio de La Merced. En el momento de tomar Ospina posesión de su cargo como secretario de lo Interior, el Colegio de La Merced ya llevaba diez años de funcionamiento, brevemente interrumpido por la Guerra de los Supremos. Había sido fundado por el Decreto de mayo de 1832, firmado por el vicepresidente José Ignacio de Márquez, encargado del Poder Ejecutivo en ausencia de Santander. Era el único colegio neogranadino, dedicado exclusivamente a la enseñanza de la mujer. El mismo decreto de fundación estableció cinco cátedras:

1. Escritura, lectura y matemáticas,
2. Gramática española y francesa,
3. Dibujo y labor propia del sexo,
4. Principios de moral, religión, urbanidad y economía doméstica, y
5. Elementos de música vocal e instrumental.

De acuerdo con los adelantos de las jóvenes y el aumento de los fondos, se establecerían cátedras de geografía, historia, literatura y otros ramos de importancia (Decreto 30 de mayo de 1832, art. 1º, 2º y 3º). El colegio contaba con fondos provenientes de los bienes de los suprimidos conventos de Las Aguas y de San Francisco de Guaduas y las propiedades raíces de la fundación de Pedro Ugarte y Josefina Franquí y sus créditos (Ibíd., art. 6º, 7º, 10º y 15). Sin embargo, parece que estas rentas no eran suficientes pues el gobernador de la Provincia de Bogotá, general José María Mantilla, en 1835 informaba sobre la necesidad de hacer algunas reformas en su interior, pero se lamentaba de la insuficiencia de sus rentas para darle la extensión requerida. Por tanto solicitaba la adjudicación de algunos capitales (Mantilla, 1835: 5). Unos años más tarde, a raíz de esta solicitud se hizo entrega formal al colegio del edificio del antiguo convento de capuchinos, adjudicado por el Decreto de 16 de abril de 1838. En este año, también se expidió un nuevo reglamento para este colegio. Con la adquisición de la nueva planta, el número de alumnas aumentó y la enseñanza se organizó mejor (Alcántara Herrán, 1939: 37).

En 1840 el colegio de La Merced pasó de ser nacional a provincial, por la ya varias veces mencionada Ley de 16 de mayo de 1840, que dejaba bajo la dirección de las Cámaras de Provincia, los colegios costeados con fondos públicos (art. 14). De inmediato, la Cámara de Provincia de Bogotá emitió el Decreto del 4 de octubre sobre reformas en el Colegio de Niñas de La Merced, con el propósito de mejorar la educación y facilitar su buena administración. Y por medio de la Ley 15 de mayo de 1841, el Congreso de la República ratificó la exclusividad de su inspección y dirección a la Cámara de la Provincia de Bogotá. En este mismo año, el inspector del colegio manifestaba que, a pesar de los desórdenes causados por los trastornos de orden público [de la Guerra de los Supremos] a los establecimientos de enseñanza de la capital, sus trabajos no fueron suspendidos sino durante los días de la alarma (Domínguez, 1841: 6).

En 1842 el colegio continuaba en muy buen estado y sus fondos se habían aumentado. En septiembre de ese año estudiaban allí 28 niñas, pues su número había descendido debido a la guerra. Se dictaban en ese año cuatro cátedras: costura y bordado, escritura y dibujo, música vocal e instrumental, aritmética y geografía (Acevedo, 1843: 9).

Una vez efectuado este recorrido sobre el Colegio de La Merced, se puede concluir que la institución aunque no sufrió menoscabo durante la administración de Ospina, tampoco tuvo un avance notable. Además, no alcanzaba el rango de colegio. Apenas podía ser una casa de educación, donde se ofrecía la instrucción primaria y algunos ramos de secundaria, y su enseñanza no tenía por objeto la adquisición de grados universitarios (Decreto Orgánico de la Instrucción Universitaria, 20 de diciembre de 1844, art. 512). Si se compara su currículo con la Facultad de Filosofía y Literatura del Colegio del Rosario se podrá captar la inmensa diferencia entre la educación brindada a los hombres y a las mujeres. Le cabe el mérito de haber sido la única institución femenina de los comienzos de la era republicana.

Bibliografía

Fuentes primarias

- (1826). Decreto 3 de octubre de 1826 sobre Plan General de Estudios. En *Leyes y reglamentos orgánicos de enseñanza pública en Colombia*. Bogotá: Manuel María Calderón. BCN, Fondo Quijano (117).
- (1832). *Decreto 30 de mayo de 1832, sobre la fundación del Colegio La Merced*.
- (1835). Ley mayo 30 de 1835, reformando el plan general de enseñanza pública. En *Leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*. BCN, Fondo Quijano (117).

(1840). *Lei 16 de mayo de 1840, derogando i reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública*. BCN, Fondo Caro (2022).

(1840). *Decreto 4 de octubre de 1840 sobre reformas en el colegio de niñas de La Merced*.

(1841). Lei 15 de mayo de 1841, estableciendo grados canónicos para varios efectos eclesiásticos i aclarando las dudas que han ocurrido acerca de la lei 16 de mayo de 1840 sobre enseñanza pública, artículo 3°. *Colección de las leyes i decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1841*. Bogotá: Imprenta del Estado. BCN (349.86).

(1842). Decreto de 10 de abril de 1842, declarando universitarios los cursos ganados en los colegios de San Bartolomé i el Rosario de esta capital. *Gaceta de la Nueva Granada* (553).

(1842). Lei de 21 de mayo de 1842, haciendo varios arreglos en la Universidad Central. En *Colección de las leyes i decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1842*. Bogotá: Imprenta del Estado, por José A. Cualla. BCN (349.8).

(1842). *Decreto 3 de octubre de 1842 dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el colegio de El Rosario*.

(1844). *Decreto orgánico de la instrucción universitaria, 20 de diciembre de 1844*.

(1974). Decreto 1° de diciembre de 1842 que organiza las universidades. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.

Acevedo Tejada, A. (2 de de octubre de 1842). Memoria que el Gobernador de Bogotá dirigió a la Cámara de Provincia en su reunión del presente año. *Gaceta de la Nueva Granada* (578).

_____. (1843). *Memoria del Gobernador de Bogotá a la Cámara Provincial en sus sesiones de 1843*.

_____. (1845). *Informe que el Gobernador de la Provincia de Bogotá presenta a su sucesor al entregar el mando*. Bogotá: Imprenta de José A. Cualla. BCN, Fondo Quijano (216).

- Alcántara Herrán, P. (1939). *Exposición del secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional del año de 1839 sobre el curso i estado de los negocios del departamento de su cargo*. Bogotá: Imprenta de Nicomedes Lora. BCN, Fondo Quijano (212).
- Borrero, E. (1840). *Exposición del secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional del año de 1840 sobre el curso i estado de los negocios del departamento de su cargo*. Bogotá: Impreso por José Antonio Cualla. BCN, Fondo Quijano (197).
- De Márquez, J. I. (1846). *Informe del secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1846*. Bogotá: Imprenta de J. A. Cualla.
- De Pombo, L. (1837). *Exposición del secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso constitucional del año de 1837 sobre el curso i estado de los negocios de su departamento*. Bogotá: Imprenta de Nicomedes Lora. BNC, sala 3a, 12441.
- Domínguez, J. M. (1841). *Exposición que el Gobierno de la provincia de Bogotá hace a la Cámara de ella en las sesiones de 1841*. Bogotá: Juan N. Barros. BCN, Fondo Quijano. (216).
- Duque Gómez, J. (1840). *Relación del estado actual de la instrucción*. Bogotá: Archivo del Congreso, Cámara de Representantes. Vol. 41 (327).
- Mantilla, J. M. (1835). *Exposición que el Jeneral José María Mantilla, Gobernador Interino de la Provincia de Bogotá, presenta a la Cámara de la misma en sus sesiones de 1835*. Bogotá: Imprenta de Nicomedes Lora.
- Ospina Rodríguez, M. (1843). *Memoria que el secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1843*. Bogotá: BCN, Fondo Quijano (206).
- _____. (1845). *Exposición que el secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional el año de 1845*. Bogotá: Imprenta de J. A. Cualla.

Fuentes secundarias

Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

Bushnell, D. (1996). *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta.

Jaramillo Uribe, J. (1982). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia*, Vol. 3. Bogotá: Pro-cultura.

Marquinez Argote, G. (1983). *Benthamismo y antibenthamismo en Colombia*. Bogotá: El Buho.

Plazas Vega, A. (1993). *Presidentes de Colombia*. Bogotá: Panamericana.

Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico*. Bogotá: Universidad Nacional, El Áncora.

Young, J. L. (1994). *La reforma universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional.

Instituciones educativas y libertad de enseñanza 1845-1869

OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS*

En el marco de las reformas de mitad del siglo XIX en Colombia, que pretendían implantar cambios radicales en el conjunto de la sociedad, apareció la libertad de enseñanza como parte del ideario liberal de la época, cuando había accedido al poder el presidente José Hilario López (1849-1853), a nombre de dicha colectividad política. Al lado de la libertad de enseñanza aparecieron otros cambios que mostraban los deseos vehementes de romper con los rezagos de la Colonia, tales como la abolición de la esclavitud, libertad absoluta de imprenta y de palabra, libertad religiosa, libertad de industria y comercio y abolición de monopolios, entre otros (Molina, 1988: 26).

Una de las reformas más ambiciosas fue la descentralización fiscal, con la cual se buscaba dar autonomía a las regiones para manejar sus propios asuntos. Los resultados de esta medida fueron benéficos. Las provincias aumentaron sus ingresos por el solo efecto de la cesión de rentas nacionales. La descentralización le confería algunos ingresos estables y cierta autonomía administrativa a las provincias antes manejadas desde Bogotá. Se esperaba que esta iniciativa produjera, además de beneficios materiales y fiscales, el desarrollo de la capacidad política de los ciudadanos y de la habilidad administrativa local, en un país acostumbrado a delegar la solución de sus problemas en instancias ajenas (Melo, 1997: 94-95).

* Profesora de la Universidad de Antioquia, en comisión en el IDEP en la Subdirección Académica en 1998.

El recién creado partido liberal, como parte de su programa, proponía la completa libertad de pensamiento y de obra. Por tal efecto, comenzó una lucha sin cuarteles contra los monopolios, entre ellos el de la enseñanza, en ese momento en manos del Estado, cuando los grados profesionales sólo podían obtenerse en las universidades estatales. Los liberales pensaban que la mejor manera de proteger la juventud contra todas las formas de imposición era implantando la libertad de enseñanza. Además, se propusieron echar por tierra el centralismo de los estudios profesionales que venía desde la Colonia y que en la década de los cuarenta se había agudizado, pues consideraban que esta política limitaba el acceso de la juventud a la educación pública.

Antes de 1850, cuando esta libertad alcanzaría su expresión más radical, se promulgaron algunas disposiciones con una concepción más restringida. Así, el Congreso de 1848 decretó que la enseñanza en todos sus ramos era libre y, por tanto, los granadinos podrían recibir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el objeto de obtener grados académicos (Lei mayo 8 de 1848, art. 1º). De ahora en adelante cualquier corporación o particular podría establecer en todas las regiones de la República, colegios o casas de educación para la enseñanza de los ramos que a bien tuviera, siempre y cuando no se opusiera a las buenas costumbres o a las leyes, con el solo deber de informarle a las autoridades políticas del Distrito Parroquial¹. La ley también facultaba a cada superior o director a darle la reglamentación de acuerdo con sus principios (Decreto mayo 8 de 1848, art. 2º).

Es necesario hacer notar que en este año de 1848 ningún establecimiento quedó facultado para otorgar títulos académicos porque esta prerrogativa sólo la tenían las universidades situadas en las capitales de distrito universitario, es decir Bogotá, Cartagena y Popayán, en ese momento las tres principales ciudades de la Nueva Granada².

Sin lugar a dudas éste era el principal punto de conflicto entre el centro y las provincias, porque el excesivo centralismo propuesto por Mariano Ospina en la reforma que lideró en la década de los cuarenta, había concentrado la educación profesional en las capitales de distrito universitario y en consecuencia, había privado a las otras regiones de este derecho que abría las puertas a los puestos públicos, sobre todo en el área de Jurisprudencia. En este año de 1848 Tomás Cipriano de Mosquera gobernaba con el apoyo del futuro partido conservador (1845-1849) y se continuaba con el plan universitario propuesto por Ospina desde 1842, aunque había sufrido reformas por el propio Ospina en 1844, por

1 Las provincias eran las secciones territoriales en que estaba dividido el país entre 1821 y 1858. Tenían una extensión considerable, y cada una de ellas estaba regida por un gobernador. Se dividían en cantones, a su vez, compuestos de parroquias o distritos parroquiales. La mayoría de las provincias recibía el nombre de la ciudad donde habitaba el respectivo gobernador (Constitución del Estado de la Nueva Granada dada por la Convención Constituyente en 1832, art. 150-151).

2 Para efectos de la educación profesional, desde 1842, bajo el Plan Ospina, la República se encontraba dividida en tres distritos universitarios que comprendían las provincias más vecinas a cada una de las respectivas capitales arriba mencionadas.

Mosquera en 1845 y por Rufino Cuervo en 1847, como vicepresidente encargado de la Presidencia, en ausencia de Mosquera.

Desde esta concepción de Ospina, la lucha de las provincias por obtener igualdad de oportunidades con la capital no se había logrado aún porque, además del monopolio de los títulos por parte de las universidades, el Poder Ejecutivo reglamentaba estas instituciones y los colegios nacionales, de acuerdo con lo establecido por las leyes emitidas desde Bogotá.

Para que los estudios realizados en seminarios, colegios públicos o particulares habilitaran para grados académicos, la institución que los brindaba debía estar sometida al régimen universitario (Lei mayo 8 de 1848, art. 7º), es decir contar con todas las cátedras de las facultades de Filosofía y Literatura y de Ciencias Físicas y Matemáticas y con un mínimo de tres cátedras bien fuera para Medicina o Jurisprudencia (Decreto diciembre 1º de 1842, art. 16).

La libertad de enseñanza emitida en 1848, como acaba de anotarse, no puede considerarse como tal, porque las instituciones educativas seguían sujetas al régimen centralista. Sólo con el ascenso al poder de los liberales en 1849, comenzó el auténtico proceso que permitió a las provincias no sólo brindar cursos sino otorgar grados universitarios. Así, el 21 de mayo de 1849, el Congreso emitió un decreto sobre colación de grados académicos que autorizó a los colegios provinciales o particulares, sujetos o no al régimen universitario para conferir en ellos, con el mismo valor que en las universidades, títulos profesionales en todas las facultades, con excepción de las de Teología y Cánones que sólo podía otorgarse en las universidades y en los seminarios (Decreto mayo 21 de 1849, art. 1º).

Sin embargo, las provincias no estaban aún satisfechas con la emisión de este decreto porque en uno de sus artículos mantenía la regencia del centro sobre las instituciones provinciales o privadas. Para los exámenes de grado y el otorgamiento de éste se debían observar las mismas formalidades que determinarían los estatutos universitarios³. En consecuencia, aunque menguada, continuaba la hegemonía centralista en los asuntos de estudios profesionales. De todas maneras, el decreto de 1849 sobre coloca de grados académicos, se convirtió en un preámbulo muy importante para lo que sería la libertad de enseñanza. En él comenzaron a plasmarse las vehementes peticiones de las regiones en cuanto a la rebaja de condiciones para equiparar sus colegios provinciales a las universidades.

Además de permitir el otorgamiento de grados en los propios lugares donde se cursaban las materias, se eliminó el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Literatura (Decreto mayo 21 de 1849, art. 7º), requisito que causaba

3 La admisión puede entenderse como la incorporación a la formación profesional (Ibíd., art. 5º: 553).

molestias porque luego de este grado, se exigía el de bachiller en cada una de las carreras específicas, es decir en Jurisprudencia, Medicina o Teología.

Otro empeño de los liberales consistía en la secularización de la sociedad. Varias medidas se tomaron al respecto: libertad de cultos, matrimonio civil y separación de los poderes estatales y eclesiásticos. En este contexto y para que la libertad de enseñanza tuviera un efecto secularizador los liberales dispusieron la expulsión de los jesuitas. La salida obligada de la Orden de San Ignacio, representaba una manera de minar su dominio del medio educativo, visto como intolerante desde el punto de vista de la religión y dogmático en su aplicación. La coincidencia de las fechas de emisión de la libertad de enseñanza (15 de mayo de 1850) y de la expulsión de los jesuitas (18 de mayo de 1850) no es hecha al azar. A juicio de los liberales, la expulsión de los jesuitas y la libertad de enseñanza impedirían la expansión del poder eclesiástico (Díaz Díaz, 1982: 430).

El panorama de la educación pública entre 1845 y 1868 estuvo marcado por el conjunto de las medidas políticas, económicas y financieras de las reformas de mitad de siglo y también por las vicisitudes que tales medidas sufrieron. Como hecho principal tuvo la libertad de enseñanza que en amplia medida fue promulgada en busca de poner fin a las tensiones entre Bogotá (la capital del Estado) y las provincias ávidas y en busca de mayores oportunidades para la juventud, entre tanto un sector de los líderes asentados en la capital buscaban radicalizar más sus posiciones para mantener el centralismo de los estudios.

Ley de mayo 15 de 1850 sobre Instrucción Pública

La libertad de enseñanza, en su versión más amplia, fue plasmada en la Ley mayo 15 de 1850 sobre Instrucción Pública. De este modo, la educación neogranadina alcanzó una de las metas más controvertidas, con la cual se pretendía la resolución de las mencionadas tensiones entre el centro y la provincia, originadas por el centralismo de los estudios profesionales, situación que había dado lugar a críticas de algunos sectores académicos, resistencias de los estudiantes y polémicas partidistas. Esta disposición, en consecuencia, aspiraba a descentralizar la Instrucción Pública en sus diferentes niveles.

Así, en dicha ley quedó consagrada la libertad de enseñanza en todos los ramos de las Ciencias, las Letras y las Artes (Ley mayo 15 de 1850, art. 1º); se restó toda importancia a los títulos académicos y se determinó el ejercicio profesional libre de grados.

Los liberales promovieron la concreción de las libertades políticas individuales en la educación, y sostuvieron con firmeza que la exigencia del título acadé-

mico coartaba la libertad de trabajo y afianzaba los privilegios de los doctores (Jaramillo Uribe, 1980, Vol. 3: 309).

Uno de los apartados más controvertidos de la mencionada ley lo constituyó la abolición de las tres universidades del país, que fueron convertidas en colegios nacionales. Con ello, se buscaba la igualdad de condiciones académicas entre la educación universitaria impartida por establecimientos situados en las capitales de distrito universitario y los colegios provinciales, carentes de recursos y alejados de estos centros capitalinos, en los cuales se ofrecían, ante todo educación secundaria y algunos cursos universitarios cuando éstos eran autorizados desde Bogotá.

Más allá de los aspectos académicos, la libertad de enseñanza estuvo enmarcada por múltiples intereses. Por sus complejas dimensiones sociales, tanto sus antecedentes como su despliegue, involucraron a sectores privados, políticos, económicos y eclesiásticos. A su alrededor giraron protestas de estudiantes, polémicas entre secretarios de lo Interior, críticas airadas de padres de familia, peticiones de directores de escuelas privadas, opiniones de influyentes periodistas, prédicas de connotados clérigos y desacatos a las autoridades centrales. El aspecto de mayor impacto lo constituyó el desmonte de la estructura académica universitaria, como resultado de la abolición de las universidades existentes. Para hacer viable esta medida, los fondos de las universidades fueron transferidos a los colegios. Ésta fue, según los liberales, la mejor forma de satisfacer el clamor de las provincias por el derecho a la participación en la educación superior sin la mediación del sistema central y las autoridades gubernamentales ubicadas en Bogotá.

Los conservadores, con Mariano Ospina a la cabeza, criticaron con vehemencia la concepción de la libertad de enseñanza aplicada por los liberales. La auténtica libertad de enseñanza estaba representada para Ospina en estos dos principios: “todo individuo tiene derecho de enseñar todo lo que quiera, y siguiendo para ello el método que quiera, en dónde, con quién, y como quiera. Ésta y no otra es la libertad de enseñanza” (Ospina Rodríguez, 1850: 155). Además, Ospina cuestionó la expulsión de los jesuitas que él mismo había traído al país en 1846 y sostenía que si el Gobierno reconoció a cada uno el derecho de recibir instrucción o de difundirla, ¿por qué a los jesuitas se les negaba el derecho a impartirla, y a los granadinos el derecho a recibirla en sus colegios? (Ibíd.).

No obstante, el país atravesaba por una situación económica desfavorable para los propósitos de la libertad de enseñanza. La cesión de las rentas del tabaco y la pérdida de otros ingresos a causa de la descentralización fiscal de 1850, la falta de rentas nuevas y las obligaciones que implicaba el endeudamiento externo, precipitaron las finanzas del Estado a la más aguda pauperización económica durante los gobiernos liberales de Mosquera y López (González, 1982:

407), obligando al sistema a abandonar sus grandes responsabilidades. Las repercusiones en la educación fueron delicadas y llegaron al extremo de dejar sin fondos a los colegios nacionales para su sostenimiento, que se había confiado a la responsabilidad del poder municipal (Ley abril 17 de 1855). Ya para 1856 no existía “ningún establecimiento de enseñanza costeadado con rentas nacionales por no haberse apropiado suma alguna para tan importante objeto”, afirmaba el secretario de Gobierno, José María Ortega (1857: 8).

En desarrollo de las nuevas orientaciones de la ley, el presidente López firmó el Decreto de agosto 25 de 1850, por el cual se organizaban los colegios nacionales, conservando las mismas sedes que servían como capitales de los distritos universitarios. El mencionado decreto era un compendio de 154 artículos que regulaban las enseñanzas de las diferentes escuelas, establecía los deberes de los empleados, reglamentaba la Junta General de Catedráticos, la Junta de Inspección y Gobierno, el Consejo de Profesores. Establecía normas para los cursantes, certámenes, grados, y también reglaba el examen de los estudios de Farmacia. Fijaba las asignaciones de salarios, gastos varios y cuentas. Así mismo, dictaba disposiciones generales sobre algunas materias, ceremonias religiosas, duración del año escolar, vacaciones, etcétera.

En cada uno de los tres colegios situados en Bogotá, Cartagena y Popayán se fijaron escuelas de Literatura y Filosofía, de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas, de Artes y Oficios (Ley 8 de junio de 1850, art. 1º) y de Jurisprudencia. Además de estas escuelas, en el Colegio Nacional de Bogotá se mantuvo la Escuela de Medicina y en el de Cartagena se creó una de Náutica (Decreto agosto 25 de 1850, art. 7º).

Como se ha venido exponiendo, los acontecimientos educativos desde 1848 hasta 1853 se pueden sintetizar así: los títulos quedaron sin valor para ejercer las profesiones, las trabas para grados desaparecieron, los colegios nacionales quedaron equiparados a los provinciales, la Instrucción Pública se puso en manos del poder municipal. Pero a los títulos todavía les faltaba perder su sentido discriminatorio en la sociedad. En 1853 el Poder Ejecutivo reactivó normas sobre empleos y declaraciones constitucionales que dieron el golpe final a los títulos. Si las reformas anteriores a la libertad de enseñanza, en especial la de Ospina, tenían como propósito fundamental despoblar el país del exceso de médicos y abogados, ahora se trataba de expulsar los títulos del ámbito social porque representaban, a la luz de las nuevas interpretaciones, un atentado contra la igualdad que había instaurado la Constitución de 1853.

Una resolución expedida por el Poder Ejecutivo en el mismo año excluyó los títulos de las esferas del Gobierno, después de invocar en sus consideraciones la

igualdad de los ciudadanos, que no admitía “ninguna distinción proveniente del nacimiento, del título nobiliario o profesional, fuero o clase”. Las discriminaciones de cualquier índole negaban la igualdad de todos los derechos individuales (*Constitución Política de la Nueva Granada*, 1853, art. 5). Además, la Ley de mayo 12 de 1851 para obtener ciertos empleos no exigía ningún diploma para desempeñar cualquier cargo público⁴. La trama jurídica dio pie a la Secretaría de Gobierno para eliminar los títulos profesionales, pues de acuerdo con el marco legal, su concesión ya no podía ser competencia del Gobierno (Resolución de agosto 24 de 1853). En consecuencia, el Poder Ejecutivo consideró que luego de la expedición de la ley sobre instrucción pública y la ya mencionada sobre empleos, los títulos académicos habían perdido toda la importancia y significación que tenían antes, quedando convertidos en denominaciones enteramente inútiles. Por tanto, a partir del 1 de septiembre de 1853, no se expedirían, ni en los colegios nacionales ni en los tribunales, los títulos profesionales que se conferían hasta entonces, y en ningún acto o documento oficial se haría mención de ellos (Ibíd., art. 1º y 2º).

Desde la implantación de la libertad de enseñanza en 1850, la equiparación de los colegios nacionales a colegios provinciales y la ineficacia del título para ejercer las profesiones, condujeron a experimentos curriculares en las instituciones educativas públicas y privadas, pero a la vez cundió la desmotivación entre los estudiantes por el descrédito de los títulos. La competencia se abrió entonces para reclutar a los estudiantes, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Unas concedían amplia libertad en los cursos y otras ofrecían planes de estudio estrictamente dirigidos a la profesión. Pero estos esfuerzos fueron inútiles porque de todos modos la matrícula disminuyó.

Una pérdida grande sufrió el Colegio del Espíritu Santo, el más afamado centro de educación secundaria de la capital. El liberal Lorenzo María Lleras, su director, se vio en la necesidad de cerrar la institución dada la grave disminución de las matrículas; las pérdidas se acercaron a sesenta y cinco mil pesos que había invertido en locales y equipos para enseñar física, química y mineralogía, en la carrera de Ingeniería que proyectaba abrir.

En reemplazo de los títulos profesionales se crearon otros estímulos. Por ejemplo, en el Colegio San Bartolomé en 1856, cuando un estudiante había hecho el estudio de las materias correspondientes a una profesión, se le otorgaba un diplo-

4 Esta ley ordenaba que, en lo sucesivo, para obtener cualquier empleo público en la Nueva Granada, sólo se exigía tener las cualidades siguientes: ser granadino en el ejercicio de los derechos de ciudadano, tal como lo disponía el artículo 152 de la Constitución; tener la vecindad requerida por la ley, siempre que se tratara de un empleo oneroso o concejil; y cumplir con los preceptos de la Constitución. Es interesante observar que la Constitución de 1843 fue el fundamento de esta ley, y por tanto al ser emitida la Constitución de 1853, se quedaba sin fundamento; no obstante, fue el soporte legal para la Resolución firmada por Núñez excluyendo los títulos para empleo. “Ley mayo 12 de 1851 fijando las cualidades necesarias para obtener ciertos empleos”, artículo único. (*Gaceta Oficial* (1225), mayo 17 de 1851: 311).

ma o título de suficiencia, siempre y cuando se sometiera a las pruebas y requerimientos establecidos en el reglamento expedido por el consejo administrativo de la institución. El rector y los catedráticos de la correspondiente profesión autorizaban la expedición del diploma y, luego, la información de este hecho se publicaba en el periódico oficial de la Provincia de Bogotá (Ordenanza 43 de octubre 22 de 1856, art. 18). Con la fundación de la Universidad Nacional en 1867 reaparecieron los estudios de educación universitaria y con ellos los grados de bachiller, ingeniero, profesor de ciencias naturales, maestro⁵, farmaceuta, profesor de obstetricia, doctor en jurisprudencia y doctor en medicina y cirugía (Decreto 13 de enero de 1868, art. 197).

Ahora bien, el Decreto agosto 22 de 1853, orgánico de los colegios nacionales, determinó el sostenimiento de estos establecimientos con los bienes y rentas que poseían hasta entonces, con las cantidades apropiadas por el Congreso para su beneficio y con las donaciones de los particulares. A su vez, la Ley abril 17 de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias, dispuso que el Gobierno General, además de fomentar la Instrucción Pública, organizara los establecimientos de enseñanza costeados con fondos nacionales. Pero en el año de 1855 el Tesoro Nacional, dada su penuria, no hizo ninguna erogación a favor de los colegios nacionales, pese al precepto explícito de fomentarla, contenido en la Constitución de 1853.

En definitiva, la Ley de abril 17 de 1855 dejó al Gobierno Nacional sin atribuciones para organizar los colegios nacionales, toda vez que los fondos de éstos tenían carácter seccional. En estas circunstancias, y dada la constante precariedad del tesoro público, finalmente el Poder Ejecutivo declaró que los colegios de Bogotá, Cartagena y Popayán, denominados *colegios nacionales*, debían quedar a cargo de sus respectivas provincias.

La libertad de enseñanza, como era de esperarse, polarizó la opinión pública. Aunque su gestación había sido el fruto de la solicitud vehemente de un considerable movimiento, en realidad sus cambios eran los más drásticos en la educación republicana, pues implantaron nuevas estructuras que alterarían la cotidianidad de la sociedad. Además, fue promulgada en un marco coyuntural de conflictos que afectaban a las fuerzas políticas y económicas de mitad de siglo en la Nueva Granada.

Una mirada a las principales regiones permite aseverar que Bogotá, Santander y Antioquia presentaron los mejores desarrollos en el periodo 1845-1868.

Bogotá, como era su tradición desde el periodo colonial, mantuvo su hegemonía sobre el resto del país, a pesar de la desmejora de sus colegios públicos y de los desniveles de la educación privada.

5 Título concedido por la Escuela de Artes y Oficios.

Además del Colegio Nacional, fundado para reemplazar la Universidad del Primer Distrito, tenía los colegios de San Bartolomé y del Rosario, que habían sido devueltos en 1855 a su carácter provincial, y el Colegio de la Merced, única institución para la educación secundaria de la mujer. Sumado a estos centros educativos públicos, contaba con más de setenta privados para hombres y mujeres entre colegios, casas de educación, liceos, institutos y establecimientos de primeras letras.

En 1853 había sido elegido presidente de la República José María Obando, quien sancionó la mencionada Constitución de 1853, cuya característica principal era la separación total entre el poder civil y el poder eclesiástico. Esta carta política también garantizaba a todos los ciudadanos el dar o recibir la instrucción que a bien tuvieran cuando no fuese costeadada por fondos públicos (*Constitución Política de la Nueva Granada* de 1853, art. 11), dando continuidad, de este modo, a la libertad de enseñanza. Obando conoció de cerca el proceso que se vivió en el Congreso para aprobar la libertad de enseñanza, pues cuando se promulgó la Ley mayo 15 de 1850, él presidía la Cámara de Representantes, era miembro del liberalismo y, en consecuencia, continuaría impulsando las políticas de su partido, aunque por un lapso muy corto, pues en 1854 fue derrocado por un golpe de cuartel.

Como sucedió a menudo en el siglo XIX, no pocos proyectos, aunque consistentes y audaces, llegaron hasta donde la situación económica lo permitía. Entre 1850 y 1855 se agudizó la carencia de recursos de la nación para el impulso de la educación. Es así como los rectores e inspectores de los colegios nacionales tenían la obligación de dictar dos clases de Jurisprudencia, o de Literatura y Filosofía, sin remuneración (Decreto junio 30 de 1853, art. 1º, 5º y 10º).

Se advertía también que, cuando por deficiencia de fondos no se les pudiera pagar a los empleados de los colegios nacionales, el Tesorero les entregaría libranzas contra las rentas de su cargo, obligándoles a aceptarlas como pago de su trabajo. Precisamente, el motivo por el cual se suspendieron las carreras de Jurisprudencia y Medicina en el Colegio Nacional de Bogotá, fue el de la carencia de fondos. El Ejecutivo decidió que sólo cuando la situación económica mejorase, la Junta de Inspección y Gobierno podría solicitar el restablecimiento de las enseñanzas suspendidas.

Educación privada

El desarrollo alcanzado por la enseñanza privada no se correspondió con la vehemencia que presionaron estos establecimientos para lograr el derecho a conferir grados. Así lo afirmaba Antonio del Real, secretario de Estado en 1854, quien fue un crítico del desmejoramiento y la desorganización de la enseñanza pública, pero también señaló las carencias de la educación privada. Según anotaba el secreta-

rio, con frecuencia éstos habían elevado quejas contra el monopolio de los títulos por parte de las universidades públicas. Cuando obtuvieron el derecho a otorgar títulos, sólo se dedicaron a esa labor sin hacer nada para que la ciencia avanzara, pues apenas buscaban la entrega de un título falaz sin ninguna significación para el fomento de una instrucción satisfactoria (Del Real, 1854: 17).

Tanto la educación pública como la privada fueron objeto de críticas. Se cuestionaba el otorgamiento de los títulos, dispensados por ambos sistemas, concluyendo que muchos colegios y casas de educación públicas y privadas se ocupaban de que la juventud no aprendiera ni se instruyera, convirtiendo a los jóvenes en doctores, sin ningún esfuerzo: “Enseñanza: la libertad y la ley” (*Gaceta Oficial* (1308), enero 24 de 1852: 51).

La libertad de enseñanza abrió el campo a las instituciones privadas para el otorgamiento de títulos pero, en realidad, no hubo una preocupación por mejorar la calidad académica. Antonio del Real (1852: 17) advertía sobre la necesidad de combinar el interés público con el particular y manifestó la necesidad de que el Gobierno se reservara el derecho de reglamentar la educación, de manera que fuera provechosa y lograra corregir los excesos a los que había llegado. Pero estos planes no llegaron a concretarse.

Como consecuencia de las reformas de 1850 en el ámbito educativo, surgió una diversidad de establecimientos, algunos fueron fundados o dirigidos por reconocidas personalidades del mundo de las letras y la política como Rufino José Cuervo, Ricardo Carrasquilla, Rafael Pombo, Rafael Carrasquilla, Lorenzo María Lleras, José Joaquín Ortiz, José Manuel Marroquín, Santiago Pérez y Eustacio Santamaría, entre otros.

Sin lugar a dudas, la emancipación de la Instrucción Pública convirtió la educación en una empresa de libre competencia y puso fin al monopolio estatal de las universidades, pero surgió otro monopolio: el de los particulares. Aquí comenzaron ofertas académicas de todo tipo, desde cátedras de facultades mayores hasta programas muy elementales; algunos centros fueron de reconocida seriedad, otros de dudosa calidad.

En el plano de la ciencia, los colegios más avanzados por sus laboratorios, elementos, pensum y profesorado, fueron muy escasos. Sobresale entre todos el Colegio del Espíritu Santo, el más importante de la capital, fundado en 1845, antes de la promulgación de la ley de libertad de enseñanza. Ahí estudiaron personalidades que luego se destacarían en el ámbito académico, político o religioso. El mismo fundador, Lorenzo María Lleras, fue un sobresaliente hombre público y pedagogo; le siguen en orden de importancia, el de la Independencia y el de la

Concordia⁶, también situados en Bogotá, y el establecimiento de educación de Nemocón, población cercana a la capital.

Los colegios privados de mayor calidad en Bogotá cuyas áreas de enseñanza estuvieron más próximas al currículo establecido en el decreto orgánico de los colegios nacionales de 1850 fueron, en Derecho: el Colegio del Espíritu Santo, el Colegio de Pérez, el Colegio de Escobar e Hijos, el Colegio de Pio IX y el Colegio de San Luis; en cuanto a Medicina, el Colegio del Espíritu Santo fue el más cercano. También tuvieron importancia: El Liceo de la Familia, el Colegio de Yerbabuena, el de la Independencia, el de la Concordia, el de Santo Tomás de Aquino, el del Sagrado Corazón, el de la Infancia, el de Cristo, el de Sandino Groot, entre otros.

Como se ha visto, surgieron muchas instituciones privadas a raíz de la libertad de enseñanza, pero puede afirmarse que ningún colegio privado alcanzó el nivel de los colegios nacionales y mucho menos el de las universidades en los tiempos de Ospina, cuando reclamaban con beligerancia su equiparación a las universidades. Así mismo, ninguno de los que impartían cursos de literatura y filosofía, y ciencias físicas, naturales y matemáticas, dictaba la serie completa de materias. Pero sí se crearon más establecimientos donde, a pesar de las limitaciones, las clases media y alta encontraron un mayor número de instituciones para escuchar clases y muy pocas para recibir conocimientos.

De otra parte, el currículo de las instituciones dedicadas a la educación femenina fue más restringido que el de las instituciones dedicadas a educar los varones. El propio Estado había dado prelación a la educación de los niños; mantuvo la educación de las niñas en el nivel de la escuela primaria y le dedicó muy pocos recursos en comparación con los destinados a las escuelas de niños. Los secretarios de lo Interior anteriores a 1850 anotaban en sus informes que esto sucedía por falta de fondos.

Bogotá puso la diferencia en relación con las otras regiones, desde 1832 había fundado el Colegio de la Merced y de 1850 en adelante se crearon más de treinta establecimientos de enseñanza secundaria y primaria.

La formación de la mujer, antes y después de la libertad de enseñanza, estaba encaminada a inculcar un profundo sentido religioso y habilidades para los trabajos del hogar. Las enseñanzas se limitaban a lectura, escritura, gramática, aritmética, urbanidad, moral y religión y otras materias consideradas propias de su condición femenina, como economía doméstica, costura, hilado en rueca, bordados, tejidos y confitería. En cambio las enseñanzas de matemáticas, química,

6 En este colegio se enseñaba aritmética por el método de Pestalozzi, según anuncio aparecido en la prensa oficial (*Gaceta Oficial* (1197), febrero 20 de 1851: 112).

filosofía y literatura, con muy contadas excepciones, se programaban para las instituciones masculinas y, por tanto, las mujeres no tuvieron los conocimientos básicos para acceder a la educación universitaria.

Un ejemplo de cómo la libertad de enseñanza abrió las puertas a la educación femenina puede notarse en la Escuela Nueva para Niñas en 1849, la cual tenía un currículo bastante amplio en relación con otras instituciones femeninas. En este centro, además de las áreas tradicionales para la educación de la mujer, se dictaron otras materias como lengua francesa, geometría, historia sagrada, geografía física, astronómica y general, y geografía particular de la Nueva Granada. En cuanto a las materias que según la época se llamaban propiamente femeninas, esta institución enseñaba deberes de la mujer en los diversos estados sociales, música vocal e instrumental sobre el piano y la guitarra, gimnástica del bello sexo, economía doméstica, composiciones de cocina, confitería, hilado con rueca y bordados en hilo, lana, seda, oro y plata (Ibíd.).

Por su carácter de excepción, igualmente merece mencionarse una casa de educación para señoritas que se abrió en 1851, donde se enseñaban materias reservadas a los hombres, entre ellas la lengua inglesa, francesa e italiana, uso de globos y astronomía, historia antigua y moderna, aritmética y geografía. Además, se enseñaba escritura, dibujo, música, canto y baile, bordados y toda clase de trabajo ornamental de aguja⁷.

Entre los colegios y casas de educación en el ámbito femenino no existía una clara diferencia y su nombre era arbitrario, como se observa en una casa de educación para señoritas de Bogotá, donde se enseñaban también materias propias de los colegios, tales como álgebra y geometría, mientras que los planteles de educación primaria se distinguían por enseñar sólo lectura, escritura, religión, aritmética, gramática castellana y geografía.

San Bartolomé y el Rosario

En 1826, bajo la Vicepresidencia de Francisco de Paula Santander y con la promulgación de la ley sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública, conocida como Plan Santander, los edificios de los colegios del Rosario y de San

⁷ El aviso de prensa donde salió anunciada la Casa de Educación decía así: “Miss Larkin, que acaba de llegar de Inglaterra, pone en conocimiento de los padres de familia de esta ciudad i de las provincias de la República, que, después de muchos años de experiencia en la enseñanza, tanto en Londres como en París, se propone consagrarse en Bogotá a la instrucción de un limitado número de niñas; i dándoles, bajo la inmediata inspección de sus padres, todas las ventajas de una educación europea, obtener la misma confianza i captarse la misma aprobación de que por largo tiempo ha gozado en Inglaterra, entre personas altamente respetables por su posición i sus talentos “Casa de Educación para Señoritas”, en *El Neogranadino* (136), diciembre 15 de 1850: 8).

Bartolomé se convirtieron en sede de la Universidad Central de Bogotá. Durante los primeros lustros, la universidad vivió una etapa interferida por los conflictos políticos que acompañaron el proceso de organización de la República.

El Congreso de 1842, por motivación de Pedro Alcántara Herrán y su secretario Mariano Ospina, ordenó la reunión en un solo lugar del Colegio de San Bartolomé, del Museo y de la Biblioteca Nacional, con el fin de organizar la Universidad Central (Lei 21 de mayo de 1842, art. 1º y 2º), que tuvo una duración efímera porque el Congreso de 1850, como ya se anotó, declaró la libertad de enseñanza y suprimió las universidades, estableciendo en su lugar los colegios nacionales, por tanto, el Colegio de San Bartolomé se convirtió en el Colegio Nacional de Bogotá. Como se recordará, el Colegio del Rosario servía también de sede a la Universidad Central, pero por la Ley 15 de mayo de 1850 su edificio, sus bienes y sus rentas quedaron bajo la administración de la Provincia de Bogotá (Lei 15 de mayo de 1850, art. 16).

Como consecuencia de las reformas liberales del siglo XIX, abiertamente anticlericales, el Congreso de 1852 incorporó el Seminario de la Arquidiócesis de Bogotá al Colegio de San Bartolomé, por medio de un decreto que además determinó el traslado de todos los bienes, rentas y alhajas del seminario al colegio (Decreto 20 de marzo de 1852, art. 1º, 2º y 3º), y el Poder Ejecutivo quedó con la responsabilidad de dictar los reglamentos convenientes a la institución.

Según lo dispuesto por la Ley 17 de abril de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias, el Colegio de San Bartolomé fue encargado a la Legislatura Provincial de Bogotá en consecuencia, como Colegio Nacional duró apenas cinco años (Ley abril 17 de 1855, art. 4º).

Llama la atención el cuidadoso Plan de Estudios seleccionado para el Colegio de San Bartolomé, donde se incluía la mayoría de las materias estipuladas por Ospina en su Plan. También es digno de resaltar que por primera vez en toda la historia de la República, se programaban cursos de profesiones consideradas científicas, tales como ingeniería, arquitectura, química, mineralogía y botánica. Sin lugar a dudas, el Plan amparaba las áreas técnicas y tenía en cuenta el consenso a favor de lo práctico; en consecuencia, ordenó la instauración de una escuela de artesanos constructores para enseñar geometría práctica, proyecciones, construcción y órdenes arquitectónicas, junto con una clase de dibujo lineal y topográfico (Ibíd., art. 12 y 13). Además de éstos, se programaron seis cursos de ciencias políticas y judiciales: legislación, ciencia constitucional, derecho internacional y economía política, derecho penal y procedimiento criminal, derecho civil y por último, procedimiento civil. Estos cursos se distribuían en tres años, a diferencia de los del Plan Ospina que duraban cuatro años (Ordenanza 43 octubre 22 de 1856, art. 14).

En 1859, bajo los auspicios de Mariano Ospina los jesuitas retomaron la dirección del colegio que se reabrió en 1859 con 350 alumnos: 212 externos y 138 internos. Los sacerdotes se encargaron de la enseñanza de las ciencias filológicas, morales, materiales y físicas. Como la mayoría de los estudiantes apenas se iniciaba en los estudios, sólo se establecieron cursos elementales. En 1860 se organizaron las enseñanzas de Jurisprudencia y Medicina y se determinó la forma de habilitación de los cursos que se ganaran para obtener los diplomas de suficiencia.

Tomás Cipriano de Mosquera se tomó por la fuerza la Presidencia de la República en 1861 y aplicó medidas que le otorgaban al Gobierno el derecho de supervisar todas las actividades de la Iglesia. Mosquera ordenó de nuevo la expulsión de la Compañía de Jesús el 26 de julio de 1861 y la expropiación de la mayoría de sus bienes eclesiásticos (Decreto 26 de julio de 1861). En estas condiciones, el presidente ordenó el establecimiento de un colegio militar y una escuela politécnica en los edificios de los colegios de San Bartolomé y El Rosario, que serían costeadas por las rentas y propiedades de los dos colegios, por dineros del Gobierno y por donaciones de particulares (Decreto agosto 24 de 1861, art. 1º y 2º). Sin embargo, las dos instituciones creadas por Mosquera nunca funcionaron; los edificios sirvieron más bien para alojar las tropas que combatieron durante los tres años de la guerra civil contra Ospina Rodríguez, y de nuevo sus instalaciones quedaron arruinadas y sus libros, muebles y documentos esparcidos en diferentes lugares (Martín, 1865: 77).

Luego de vaivenes políticos a causa de guerras, nuevas legislaciones y cambios de Gobierno, Santos Gutiérrez, presidente del Estado de Cundinamarca, ordenó el 1 de junio de 1864 el establecimiento de todas las enseñanzas del Colegio y de la Facultad de Ciencias Políticas y Jurisprudencia, bajo la dirección de Ezequiel Rojas, quien en 1865 renunció a su cargo y la Asamblea Legislativa del Estado nombró al doctor Nicolás Pereira Gamba en su reemplazo (Decreto abril 21 de 1865, art. 1º y 2º). Este último se convirtió en un impulsor del progreso para la institución: durante su gestión se reconstruyó el edificio y se dotó de mobiliario, se nombraron empleados, se establecieron nuevas cátedras y se eligieron sus catedráticos, se aumentaron las rentas y el colegio se reglamentó de nuevo.

Un hecho muy importante para el mundo académico universitario se suscitó en 1867 cuando se fusionó el Colegio con la Universidad Nacional, creada por Ley 66 de septiembre 22 de dicho año, así el local y todas sus rentas se aplicaron al servicio y gastos de la universidad (Ley 66 de septiembre 22 de 1867, art. 2º, numeral 6). La importancia del Colegio de San Bartolomé debe resaltarse, pues su sede fue la cuna de la universidad colombiana. Igualmente, en sus claustros se formó gran parte de la intelectualidad colombiana.

Colegio del Rosario

Como se dijo antes, para la organización de la educación republicana, Santander, en su calidad de encargado del Poder Ejecutivo, ordenó que los colegios del Rosario y de San Bartolomé sirvieran de base para la formación de la Universidad Central de Bogotá. En 1842, a instancias del Gobierno Central, la Cámara Provincial de Bogotá, de la cual dependía el colegio rosarista, dispuso que se estableciera parte de la Universidad Central en el edificio del colegio (Decreto octubre 3 de 1842) y que éste se guiara por los reglamentos que dictase el Poder Ejecutivo. En consecuencia, el colegio así integrado a la universidad, junto con el de San Bartolomé, constituyó uno de los escenarios del monopolio centralista de los títulos implantado por la Reforma Ospina en los tres distritos universitarios de todo el país.

La ley de libertad de enseñanza exceptuó al Colegio del Rosario de la categoría de colegio nacional, pasando en consecuencia sus edificios, bienes y rentas de nuevo a la administración de la Cámara Provincial de Bogotá (Ley mayo 15 de 1850).

Por medio de la Ordenanza 104 de 1850, la Cámara Provincial de Bogotá reglamentó el establecimiento y le dio nuevos estatutos. Los principales artículos de la ordenanza se refieren al restablecimiento del colegio a la condición que tenía antes de ser declarado sede de la universidad en 1842.

Mientras se reorganizaba, el colegio mantuvo sus escuelas de literatura y filosofía; de ciencias naturales, físicas y matemáticas, así como la de artes y oficios, con el mismo pensum establecido para los colegios nacionales. En 1851 se reiniciaron las enseñanzas (Ordenanza 104 de 1850, art. 10º, 29). Patrocinio Cuellar, gobernador de la Provincia de Bogotá, expresó su satisfacción por el cumplimiento en todas las partes de la Ordenanza 104 que restableció el Colegio del Rosario al estado que tenía antes de ser declaradas universitarias sus facultades mayores. Reconocía la institución como una de las mejores de la República, por la severidad de su disciplina, la consagración de los empleados y el aprovechamiento de los alumnos.

El Congreso de 1853 declaró independiente el Colegio del Rosario y se restablecieron sus enseñanzas, tal como se encontraban antes de la creación de facultades mayores en su seno (Decreto marzo 10 de 1853, art. único). Cuando en 1855 el Congreso ordenó el sostenimiento y dirección de la instrucción pública al poder municipal, exceptuó los establecimientos sostenidos con fondos especiales, con el fin de no contrariar la voluntad de sus fundadores. En tal situación se encontraba el Colegio del Rosario que, de esta manera, pudo mantener su autonomía.

Una de las consecuencias graves de la guerra civil de 1861 fue el cierre de los colegios para acantonar allí las tropas. A causa de esta guerra, que terminó en 1864, el Colegio del Rosario estuvo cerrado. En este mismo año, por medio de la Ley mayo 11 (art. 4°), se restableció la institución al estado autónomo que había perdido con el triunfo de la revolución liberal comandada por Mosquera y quedó de nuevo como institución educativa independiente.

Como establecimiento particular e independiente, el colegio rosarista seguía costeándose por sus propias rentas y de acuerdo con sus estatutos.

En el año 1868, además de la educación secundaria, plasmada en las Facultades de Literatura y Filosofía, el colegio tenía Ingeniería y Jurisprudencia. Además, contaba con los instrumentos y aparatos necesarios para sus enseñanzas y con materiales didácticos como globos terráneos y celestes, mapas geográficos y cartas corográficas de los Estados Unidos de Colombia (Restrepo, 1869: 18). El gabinete de química era considerado como el más completo en toda la República.

En conjunto, puede señalarse que la institución rosarista desempeñó un papel clave en la cultura profesional de Colombia, por su tradición en la enseñanza de Jurisprudencia, Teología y Medicina desde la Colonia a lo largo del siglo XIX. En sus claustros se formaron personalidades importantes de la política y la academia, y se desarrollaron críticas a las políticas educativas: su rector Juan Soto Mayor, como se analizó en otra parte, hizo fuertes cuestionamientos al monopolio del saber que instauró en la capital el Plan Santander, por medio del Decreto 3 de octubre de 1826.

Las sucesivas devoluciones de la institución rosarista a la Cámara Provincial de Bogotá o a la Legislatura del Estado de Cundinamarca, revelan la oposición de un sector de la intelectualidad a contrariar los reglamentos que el fundador Cristóbal de Torres instauró para el colegio. Finalmente el colegio, aunque por sus constituciones y fondos se clasificaba como institución privada, en diversos y significativos momentos estuvo integrado al sistema de instrucción pública, y por tanto, su autonomía se desdibujaba para acoger las disposiciones del Gobierno.

Una vez efectuado este recorrido por la evolución de los colegios de San Bartolomé y el Rosario, se puede afirmar que sin la aportación tanto de sus bienes materiales como de sus Constituciones, reglamentos, textos y tradiciones, la educación colombiana habría tenido que demorar sus inicios. Esta rápida mirada hacia el interior de las dos instituciones permite apreciar cómo todos los gobernantes de los primeros 50 años de vida republicana tuvieron necesidad de utilizar los medios y tradiciones educativas de los dos colegios: desde la instauración de la Universidad Central por Santander en 1826, siguiendo con el Plan

de Ospina en 1842 y con la libertad de enseñanza en 1850, hasta culminar con la creación de la Universidad Nacional de Colombia en 1868, de la cual formó parte el Colegio de San Bartolomé pero no el Colegio del Rosario. Actualmente es una de las instituciones más calificadas de la educación profesional de Colombia y conserva su nombre original: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, donde, entre otras profesiones, se ofrecen Medicina, Derecho e Ingenierías.

Los intereses de la educación privada, sumados a la resistencia de las provincias contra la centralización educativa, lograron la equiparación de sus instituciones con las universidades, por medio de la libertad de enseñanza. En consecuencia, los beneficios no fueron tantos, pues en realidad el currículo y la organización general nunca pudieron superar a los del Plan Ospina cuando se trata de la educación de los hombres, ni tampoco fueron de calidad superior a los impartidos por el Colegio de la Merced para la educación de la mujer. Aunque los cambios, es cierto, pusieron fin al monopolio estatal de los grados académicos y abrieron un mercado libre para las instituciones educativas.

Los drásticos cambios que sufrieron los grados causaron desánimo entre la juventud y la demanda empezó a decaer. Para poder atraer a los estudiantes, los niveles académicos descendieron y el propósito de los liberales de abrir a todos la oportunidad de ingreso a la educación se convirtió en un nuevo monopolio de muy desigual calidad: el de la educación privada. Por su parte, el Estado se vio forzado a un progresivo alejamiento de las cuestiones educativas y en consecuencia, se debilitó su capacidad para dirigir la instrucción y definir una política de control de las instituciones de educación secundaria, situación que sólo comenzaría a solucionarse con la reforma educativa a finales de la década de los sesenta.

Con la libertad de enseñanza, la educación quedó en manos civiles, ante toda la educación universitaria, durante los primeros cinco años de su implantación. Sin embargo a la Iglesia no le estaba prohibido abrir centros educativos y en este lapso no estaba preparada para entrar en competencia con los laicos. Así mismo, la educación secundaria se impartió más ampliamente por los particulares que por el Estado. También la educación secundaria de la mujer quedó en poder de los particulares.

La educación se convirtió, pues, en un privilegio de quienes podían acceder a los costos de la educación privada, ya que las circunstancias políticas y económicas que acarrió el federalismo en ascenso, causaron el debilitamiento del Estado para intervenir en la orientación de la Instrucción Pública para ejercer control académico y financiero. Los partidos también tuvieron interés en la libertad de enseñanza, pues en la educación encontraron la oportunidad de formar sus propios cuadros y ahondar sus concepciones de la sociedad, rodeados de la mayor amplitud.

Dada la desmotivación de la juventud ante el descrédito de los títulos académicos, las cifras de matrículas de alumnos disminuyó de forma considerable y muchos colegios tuvieron que clausurarse, como fue el caso del Colegio del Espíritu Santo, de 150 alumnos que tenía en 1850 rebajó a 75 en 1851 (*Gaceta Oficial* (1198), febrero 23 de 1851: 116). Aunque la educación pública tenía sus propios reglamentos, todas las instituciones tuvieron oportunidad de abrir cátedras y otorgar títulos. Sin embargo, las realizaciones no respondieron plenamente a las expectativas porque los establecimientos no estaban en capacidad de dotarse de profesores ni de los elementos requeridos y, no pocas veces, ni siquiera para las enseñanzas tradicionales. No resulta arriesgado afirmar que tantas reformas promovidas por el partido liberal, a la postre, desorganizaron el sistema educativo y el avance de la formación en las ciencias.

A lo anterior se suman los desórdenes y rebeliones acaecidas en la época, como las de 1851, 1854 y 1859 que, de todas maneras, frenaron el desarrollo de todas las instituciones. La grave situación, en su conjunto, acarreó la mediocridad de la formación profesional. El problema se mantuvo en progresivo deterioro hasta 1867, cuando las presiones de académicos y políticos por restituir el sistema educativo superior, culminaron con la creación de la Universidad Nacional.

Aunque la Ley de 1850 permitió la libertad de enseñanza, impuso también algunas condiciones imposibles de cumplir, pues los exiguos presupuestos de los colegios provinciales, tanto públicos como privados, sólo alcanzaban para programar las enseñanzas de literatura y filosofía. Así, los liberales cayeron en el mismo problema de Ospina: decretar sobre lo imposible de realizar.

Las presiones de las provincias para obtener reconocimiento académico tenían un fuerte contenido político, muy cercano al interés de ascenso social para la juventud de estos lugares, con la carrera de abogado. Pero sus anhelos dependían de alguna manera de los minados fondos tanto del gobierno central como del provincial. Parece paradójico, pero las provincias no pudieron alcanzar sus propósitos, y en forma indirecta se logró aquello por lo que el centralismo de décadas anteriores había luchado: disminuir la abundancia de médicos, abogados y clérigos. Pero había una diferencia: Ospina quería impulsar la ciencia y desacreditar las profesiones tradicionales, mientras que los liberales pretendían erradicar los monopolios.

La estructuración del pensum marcó distancias importantes entre la educación pública y la privada. La educación secundaria pública organizaba los cursos por áreas, con criterios académicos definidos en cuanto a requisitos, materias y niveles; en cambio, la educación privada se dio una organización más laxa; los

colegios se tomaron muy a pecho la emancipación enseñanza y la programaron a su medida, en función de sus recursos económicos y de sus concepciones.

En todo caso, se observa mayor orden en los cursos que integraban los programas de la educación secundaria pública; en cambio, los colegios privados combinaban cursos de filosofía y literatura con los de ciencias naturales, físicas y matemáticas. Un aviso del Colegio de la Independencia, publicado en la prensa, muestra un énfasis en lenguas, unas cuantas materias de matemáticas y muy pocas de ciencias⁸. Existen varios *osos* semejantes, lo cual permite aseverar que en los colegios nacionales se recibía una formación más consistente y que la instrucción privada no tuvo un avance considerable respecto de la pública⁹.

En consecuencia, la abolición de los grados y la suspensión de normas centralistas para la educación profesional, no alcanzaron mayor éxito académico; por el contrario, causaron un estancamiento curricular. En realidad, la iniciativa individual sin suficiente control gubernamental, efectuada durante el gobierno liberal, dio lugar a la creación de instituciones privadas, en general, carentes de calidad. El grupo político liberal esperaba que los centros de educación de particulares fueran capaces de competir con los tres colegios nacionales, pero, al contrario, éstos rebajaron su calidad y los privados no diseñaron alternativas mejores.

La educación primaria

En este marco, la Legislatura Provincial de Bogotá, apoyándose en la Constitución Municipal, emitió la Ordenanza 210 de diciembre 31 de 1853 sobre Instrucción Pública. Según esta disposición, se delegó en cada Distrito Parroquial la responsabilidad de costear una escuela elemental de niños. Donde la población sobrepasara los 3.000 habitantes habría además una escuela elemental de niñas, sostenida también por el Distrito (Ordenanza 210 de 1853, art. 1°-8°). El número de materias para la instrucción elemental de los varones se redujo de ocho a cinco: instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, elementos de la lengua castellana y elementos de aritmética.

Por su parte, las escuelas de niñas debían enseñar además costura, bordado y elementos de geografía general y especial de la Nueva Granada. Para la instrucción

8 Las materias que enseñaba el Colegio de la Independencia eran geografía, sintaxis, castellana, ortografía, prosodia, gramática latina y traducción de varios autores, lengua francesa, lengua inglesa, aritmética y álgebra, clase superior de matemáticas, ciencias intelectuales, moral, religión, dibujo, teneduría de libros y caligrafía. "Colegio de la Independencia", en *El Neogranadino* 236. Bogotá, febrero 11 de 1853: 48.

9 En los principales periódicos de la época, como *El Neogranadino* y *El Día*, y en las publicaciones oficiales se encuentran avisos de los colegios donde pueden apreciarse las características del respectivo pensum.

primaria superior debía agregarse para los varones, elementos de geometría, dibujo lineal gráfico e, igualmente, elementos de geografía general y especial de la Nueva Granada. Ahora bien, la Ordenanza 210 (art. 15, 21) no aclaraba quién estaba facultado para hacer el nombramiento de los preceptores. Estipulaba sí, explícitamente, el papel del Cabildo para destituir o restablecer el cargo de preceptor, previo conocimiento de las causas que ocasionaren tal determinación.

Pedro Gutiérrez Lee, como gobernador de la Provincia de Bogotá, se quejaba en su informe a la Asamblea de 1855 de la actuación negativa de los Cabildos frente a las instituciones educativas. El gobernador confirmó su intención de reformar la Ordenanza 210 en lo concerniente a la administración de las escuelas. Por ello insistía en solicitar nuevas facultades a la Gobernación para exigir a los Cabildos el cumplimiento de sus deberes. Además, deseaba que se dictaran medidas drásticas, a fin de convertir en aldeas los distritos que no cumplieran con la obligación de establecer y mantener las escuelas primarias (Gutiérrez Lee, 1855: 10-12). Igualmente, realizó una crítica a la Ordenanza 210 por no definir la corporación o el funcionario que debiera hacer el nombramiento y remoción de los preceptores, situación que se resolvió con el Decreto 28 de abril de 1855 que impuso a los Cabildos dicha función (Ibíd.: 9-12).

En esta dirección, la Legislatura Provincial de Bogotá el 3 de enero de 1856 emitió la Ordenanza 15 sobre instrucción primaria, donde se previeron correctivos a los errores cometidos en el pasado inmediato. La nueva disposición estipuló que los gobernadores, al lado de alcaldes y Cabildos, entraran a compartir responsabilidades y funciones en la administración de la educación pública y pusieran fin al inoperante y abusivo poder de los Cabildos. Dicha ordenanza conservó las mismas características de la norma anterior, pero hizo una excepción: la instrucción moral y religiosa debía impartirse en las escuelas “conforme al dogma de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana; sin embargo, los niños de religión diferente a la católica no tenían la obligación de recibir esta instrucción” (Ordenanza 15 de enero 3 de 1856: 48).

Cuatro meses después la reforma cobró mayor fuerza con la promulgación del Decreto 10 de mayo de 1856, el cual reglamentó sobre los métodos de enseñanza y exigió a todas las escuelas primarias de la provincia trabajar con base en el *Manual de enseñanza mutua para la escuela de primeras letras*, redactado por don José María Triana, obra que constituyó el eje de la práctica pedagógica durante más de 25 años.

Ahora bien, después de creado el Estado de Cundinamarca en 1857, la Legislación del Estado promulgó el Código de Instrucción Pública de 1858 para las escuelas primarias elementales con las siguientes materias: lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad. Además

ordenaba dar lecciones de diseño (Código de Instrucción Pública de noviembre 23 de 1858, art 4º). El Código determinó la obligación de los padres de enviar a sus hijos a las escuelas. Para exceptuar la obligatoriedad de la escuela el Código fijó como causas: instrucción suficiente, cambio de domicilio, pérdida de sus padres, carencia de capacidad para adquirir la instrucción primaria y extrema pobreza de los padres (Ibíd., art. 54). De ninguna manera podían los padres obligar a las niñas a matricularse o permanecer en la escuela. Pero la aplicación del Código se vio obstaculizada por la guerra (1859-1861) que terminó derrocando a Mariano Ospina.

Siendo Bogotá Distrito Federal, en el lapso 1861-1864 la municipalidad expidió la Ordenanza de 18 de diciembre de 1863, orgánica de la instrucción primaria, la cual retomó, en líneas generales, lo dispuesto en el decreto sobre arreglo de escuelas en 1856: determinó la utilización del sistema de enseñanza de Bell y Lancaster, con las debidas modificaciones. Las materias de enseñanza debían ser: lectura, escritura, gramática castellana, elementos de aritmética, urbanidad y doctrina cristiana. En las escuelas de niñas habría de enseñarse además, costura, bordado en general y principios y reglas de economía doméstica. Estableció una hora semanal para instruir a los niños en ejercicios militares.

Los clamores a favor de la restitución del Código de Instrucción Pública fueron escuchados finalmente. La Asamblea Constituyente de Cundinamarca, mediante la Ley 9 de febrero de 1865 sobre instrucción pública, declaró la vigencia del Código. Los efectos de la guerra llevaron a la focalización de prioridades para las escuelas primarias en estos aspectos: local, útiles, preceptor suficientemente remunerado, arreglo y vigilancia. Además, en los 102 distritos del Estado de Cundinamarca, 17 carecían de escuelas primarias y sólo había en todo el Estado 12 escuelas de mujeres.

En cuanto a la instrucción primaria privada, las disposiciones de 1850 impulsaron la creación en Bogotá de un buen número de colegios o casas de educación que brindaban instrucción secundaria y elemental y ofrecían sus servicios mediante anuncios de periódicos. La formación elemental duraba de uno o dos años y en la mayoría de los establecimientos comprendía instrucción moral y religiosa católica, lectura, escritura, gramática castellana y aritmética. Otras instituciones brindaban la instrucción primaria superior que, además de las materias arriba mencionadas, comprendía elementos de geometría, de geografía general y de la Nueva Granada y de dibujo. En algunas casas de educación y colegios prestigiosos también se ofrecía enseñanza primaria.

El estímulo dado a la educación privada permitió la ampliación de la cobertura de la escuela primaria y la competencia entre las diferentes instituciones educativas, tanto públicas como privadas. La desafortunada escasez de datos sobre número de escuelas particulares y alumnos matriculados, y la carencia de super-

visión estatal sobre la educación privada dificultan el análisis del impacto de estos establecimientos sobre los niveles de formación y la calidad de la instrucción impartida en los mismos.

Finalmente, después de la guerra civil de los años 1859 a 1862, la administración liberal intentó un resurgimiento de la instrucción primaria. En 1865 se abrieron convocatorias para nombrar preceptores, algunos maestros quedaron nombrados en propiedad y se creó una escuela de niñas. En el año 1868 se abrieron 55 escuelas, cifra significativa si se tiene en cuenta los destrozos causados por la guerra. No obstante, una condición rondaba siempre: el progreso de la educación resultaba posible únicamente en tiempos de paz.

La Escuela Normal

En 1845 la Provincia de Bogotá creó una Escuela Normal donde se formaron maestros, no sólo para la capital sino también para otras regiones del país. Esta institución tenía fuerte incidencia en la escuela primaria, su director visitaba los maestros de las escuelas para velar por la buena aplicación del método de enseñanza de Lancaster (enseñanza mutua) y los principios de J. E. Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética. Como director fue nombrado el destacado pedagogo José María Triana, a quien el gobernador encargó de reformar el *Manual del sistema de enseñanza mutua* que venía utilizándose desde 1826. Triana lo reelaboró con el nombre de *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* (1845c: 23-24) y le agregó dos manuales breves según la concepción pedagógica de Pestalozzi, el uno sobre la enseñanza de la gramática (1845a: 1-2) y el otro sobre la enseñanza de la aritmética (1845b: 9-11). En 1851 Triana tradujo del francés algunos textos para la educación primaria y los compiló en un manual destinado a los preceptores de la Provincia de Bogotá. Cabe recalcar que los principios de Pestalozzi se empezaron a aplicar en Bogotá desde 1845 en esta Escuela Normal. La institución funcionó en el marco de la reforma Ospina, plasmada en el Decreto 2 de noviembre de 1844, funcionó alrededor de cinco años y luego se vio sometida a los cambios de la Ley 15 de mayo de 1850 sobre Instrucción Pública, que derogó todas las disposiciones anteriores sobre educación.

Con el empeño de fomentar la instrucción primaria, la Cámara Provincial creó en 1852 una Escuela Normal (Ordenanza 176 de octubre 12 de 1852). La propuesta introducía, entre otros aspectos, un curso que duraba seis meses, el cual incluía lecciones prácticas en la escuela pública (Ibíd., art. 2º). Las materias objeto de los cursos eran: lectura y escritura, gramática española, aritmética, cosmografía, cronología, geografía de la Nueva Granada, legislación municipal y los métodos para la enseñanza (Otálora, 1852: 206).

En 1853, a un año de su creación, el liberal Patrocinio Cuellar, quien ocupaba el cargo de gobernador, ordenó su suspensión por considerarla favorable al gremio de maestros, ya que los principios liberales de entonces se empeñaban en suprimir los gremios. Así, por Ordenanza 192 de noviembre 11 de 1853, emitida por la Legislatura Provincial Constituyente de Bogotá, fue derogada en todas sus partes la Ordenanza de 12 de octubre de 1852 sobre establecimiento de una escuela normal. Desde entonces, la escuela normal salió del escenario de la legislación sobre instrucción primaria hasta 1858.

La escasez de maestros aptos para la enseñanza dejó ver poco a poco la importancia de la escuela normal. Para 1854, el gobernador Pedro Gutiérrez Lee impulsó la reapertura de esta institución ante la Asamblea Constituyente. Desde su criterio, no bastaba con nombrar los preceptores; también era preciso formar directores en la escuela normal con suficiente instrucción en las materias de enseñanza y en los métodos para impartir las lecciones, porque la delicada misión de educar a la juventud no debía confiarse a cualquiera que la solicitase. De allí la apremiante necesidad de una escuela normal para la formación de buenos directores (Gutiérrez Lee, 1855: 9). En los años 1856 y 1857 no se dictaron disposiciones para crear la escuela normal, pese a las recomendaciones del gobernador Gutiérrez.

Para superar esta carencia se acudió a la adopción, para todas las escuelas primarias, del *Manual de enseñanza mutua* que había sido redactado por José María Triana en 1845. Esta medida significaba la continuación de los principios de Pestalozzi para la enseñanza de la aritmética y la gramática, que hacían parte del mencionado manual en su parte final. Aunque en condiciones desfavorables, el saber pedagógico de la década de los cuarenta volvió al escenario de la escuela primaria; esta vez sin la institución que le servía de respaldo: la Escuela Normal.

Una vez creado el Estado de Cundinamarca en 1857, y tras la promulgación del Código de Instrucción Pública en 1858, surgieron nuevas esperanzas para la existencia de la escuela normal como una institución exclusiva en la formación de maestros. El Código dedicó un amplio espacio de 11 capítulos a legislar sobre esta institución de saber. Pero la guerra y el avance del federalismo retardaron considerablemente la aplicación del Código. En la letra, el Código empezó su vigencia a partir del 2 de agosto de 1859, pero la prolongada situación de guerra de los años 1859 a 1862 impidió que se iniciara su aplicación. La reapertura de la Escuela Normal tuvo que esperar hasta 1865.

Por Decreto de 23 de enero de 1866 se abrió un curso en la Escuela Normal. Aunque se inscribieron pocos alumnos, pronto desistieron porque no se les concedió la pensión que antes se les pagaba y ellos no disponían de los recursos necesarios para su manutención. En ese mismo año, cuando se convocó a concurso

para proveer las escuelas vacantes, de manera sorpresiva los opositores fueron jóvenes que, después de haber recibido la instrucción en los colegios, querían dedicarse al “empleo de la enseñanza”. El entusiasmo de estos jóvenes se debía a la mejora de los sueldos que el Gobierno había decretado.

Lo que sí logró hacer la Escuela Normal, pese a no contar con alumnos matriculados, fue la visita de su director a algunos distritos para observar el estado de la educación, lo cual fue muy importante para detectar el deplorable estado en que se encontraban las escuelas. En 1868 el secretario de Gobierno recalca la importancia de la información que brindaba el director de la Escuela Normal acerca del estado de las escuelas para tomar medidas en pro de su adelanto.

De igual modo, la Escuela Normal seguía siendo relevante para formar a los preceptores en ejercicio y los cursos que en ella tomaban los maestros eran requisito para continuar en sus cargos ésta fue una constante en el siglo XIX. Al igual que en la década de los cincuenta, a finales de la década de los sesenta existía el mismo consenso sobre la incompetencia de los Cabildos para dirigir la instrucción primaria y para manejar los nombramientos de los preceptores, así fuese en interinidad. Aunque el régimen político era de corte federal, el consenso también se dirigía hacia la centralización de la instrucción primaria y desde luego de la Escuela Normal, que hacía parte de ella. La educación tomaría ese rumbo en 1870.

Bibliografía

- (1859). Código de instrucción pública sancionado el 23 de noviembre de 1858. En: *Los doce Códigos del Estado de Cundinamarca*, Vol. 1.
- (1859). Código de instrucción pública sancionado el 23 de noviembre de 1858. En *Los doce Códigos del Estado de Cundinamarca* (Vol. 1). Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.
- (1832). *Constitución del Estado de la Nueva Granada, dada por la Convención Constituyente en el año de 1832*. Bogotá: Tipografía de Bruno Espinosa.
- (1842). Lei mayo 21 de 1842 haciendo varios arreglos en la Universidad Central. En *Colección de las leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada, en el año de 1842*: Bogotá: Imprenta del Estado por José Cualla.

- (1844). Decreto octubre 3 de 1842 dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el Colejío del Rosario. En *Colección de todos los decretos de interés jeneral espedidos por la honorable Cámara de la Provincia de Bogotá, desde 1832 en que principió sus funciones hasta 1853, formada por el Gobernador de la Provincia Alfonso Acevedo Tejada*. Bogotá: Imprenta de Nicolás Gómez.
- (1850). Ordenanza 104 octubre 18 de 1850, reglamentando el Colejio de Nuestra Señora del Rosario. En *Ordenanzas dictadas por la Cámara Provincial de Bogotá en sus sesiones de 1850*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.
- (17 de mayo de 1851). Lei mayo 12 de 1851 fijando las cualidades necesarias para obtener ciertos empleos. *Gaceta Oficial* (1225).
- (27 de marzo de 1852). Decreto marzo 20 de 1852 incorporando el Seminario de la Arquidiócesis de Bogotá al Colegio Nacional de San Bartolomé. *Gaceta Oficial* (1327).
- (30 de octubre de 1852). Ordenanza 176 octubre 12 de 1852, creando una Escuela Normal de la provincia. *El Constitucional* (387).
- (12 de noviembre de 1852). Ordenanza 192, de noviembre 11 de 1853, suprimiendo la Escuela Normal de la provincia. *El Repertorio* (39).
- (24 de agosto de 1853). Resolución agosto 19 de 1853 sobre títulos académicos o profesionales. *Gaceta Oficial* (1588).
- (1854). Ordenanza 210 diciembre 31 de 1853, sobre instrucción pública. En *Ordenanzas espedidas por la Lejislatura Constituyente de Bogotá en sus sesiones de 1853*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.
- (25 de abril de 1855). Lei abril 17 de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias. *Gaceta Oficial* (1788).
- (1856). Ordenanza 15, enero 3 de 1856 sobre instrucción primaria. En *Ordenanzas espedidas por la lejislatura provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias*: 48-53. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.
- (1856). Ordenanza 43 octubre 22 de 1856, Orgánica del Colegio de San Bartolomé. En *Ordenanzas espedidas por la Lejislatura Provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias*. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos.

- (18 de noviembre de 1859). Decreto noviembre 12 de 1859 recomendando las obras elementales de educación, trabajadas por algunos hijos del Estado. *Gaceta de Cundinamarca* (113).
- (26 de agosto de 1861). Decreto agosto 24 de 1861, creando un colegio militar i una escuela politécnica, artículos 1 y 2. *Registro Oficial* (9): 39.
- (30 de junio de 1864). Ley mayo 11 de 1864 sobre instrucción secundaria. *Diario Oficial* (53).
- (28 de abril de 1865). Decreto abril 21 de 1865 admitiendo al señor doctor Ezequiel Rojas la renuncia que hace del destino de Rector del Colegio de San Bartolomé y nombrando para reemplazarlo al señor doctor Nicolás Pereira Gamba. *El Cundinamarqués* (161).
- (11 de febrero de 1865). Leí 9 de febrero de 1865 sobre instrucción pública. *El Cundinamarqués* (150): 13.
- (14 de enero de 1868). Decreto enero 13 de 1868 orgánico de la Universidad Nacional. *Diario Oficial* (1128).
- (1875). Ley 66 septiembre 22 de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En *Constitución y Leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidos en los años de 1863 a 1875*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- (1951). Constitución Política de la Nueva Granada, sancionada el 20 de abril de 1853. En M. A. Pombo & J. J. Guerra, *Constituciones de Colombia*.
- (1951). Constitución Política de la Nueva Granada, mayo 21 de 1853. En *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- (1974). Decreto agosto 25 de 1850 por el cual se organizan los colegios nacionales. En *Compilación de normas sobre la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- (1974). Decreto diciembre 1 de 1842 que organiza las universidades. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1974). *Decreto junio 30 de 1853 reformatorio del de agosto 25 de 1850*. Bogotá: ICFES.

- (1974). Decreto marzo 10 de 1853 que declara independiente el Colegio del Rosario de Bogotá. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1974). Decreto mayo 21 de 1849 sobre colación de grados académicos. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1974). Lei mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1974). Ley junio 8 de 1850 sobre establecimiento de escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1974). Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública. En *Compilación de normas sobre la educación superior* (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- (1987). Decreto julio 26 de 1861 [sobre la expulsión de la Compañía de Jesús y la expropiación de la mayoría de sus bienes eclesiásticos]. En J. P. Restrepo, *La Iglesia y el Estado en Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Banco Popular.
- Casa de educación para señoritas. (1850). *El Neogranadino* (136).
- Colegio de la Concordia. Prospecto. (20 de febrero de 1851). *Gaceta Oficial* (1197).
- Instrucción pública. (23 de febrero de 1851). *Gaceta Oficial* (1198): 116.
- Colegio de la Independencia. (febrero de 1853). *El Neogranadino* (236).
- Enseñanza: la libertad y la ley. (s.f.). *Gaceta Oficial* (1308).
- Díaz Díaz, F. (1980). Estado, Iglesia y desamortización. En *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- González, M. (1980). Las rentas del Estado. En *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Gutiérrez Lee, P. (1855). *Exposiciones de los Gobernadores de Bogotá, Cundinamarca y Cípaquirá dirigidas por el de la Provincia de Bogotá reintegrada, a la Asamblea Constituyente de 1855*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.

Jaramillo Uribe, J. (1980). El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 3). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Martín, C. (4 de mayo de 1865). Nota del Tesorero del Colegio de San Bartolomé al secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca. *El Cundinamarqués* (165): 77.

Melo, J. O. (1997). *Historia económica de Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Molina, G. (1988). *Las ideas liberales en Colombia. 1849-1914*. Bogotá: Tercer Mundo.

Ortega, J. M. (1857). *Informe que el secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso de 1857*. Bogotá: Imprenta del Estado.

Ospina, M. (1 de mayo de 1850). Acerca del informe del Señor secretario. *La Civilización* (39).

Ospina, P. (1 de septiembre de 1847). Esposición que hace a su sucesor en la Gobernación de la Provincia. *El Constitucional de Cundinamarca* (219).

Otálora, E. (diciembre de 1852). Escuela Normal. *El Constitucional* (395).

Real, A. (1854). *Informe del secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1854*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.

Restrepo, E. (28 de junio de 1869). *Informe del secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del Estado*. Bogotá: Imprenta del Estado.

Triana, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el Director jeneral de instrucción pública*. Bogotá: J. A. Cualla.

_____. (1845). Manual que contiene los diversos cursos en que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el método de Pestalozzi, i reglas que deben practicar los maestros para hacer buen uso de los cuadros. En *Manual de enseñanza mutua*: 9-11.

_____. (1845). Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según el método de Pestalozzi. En *Manual de enseñanza mutua*: 1-2.

_____. (1851). *Manual para los preceptores de enseñanza primaria e instrucción moral i religiosa adaptado para las escuelas de la provincia de Bogotá*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.

La Universidad Nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico 1869 - 1886

STELLA RESTREPO*

El propósito del proyecto

El 22 de septiembre de 1867, el último congreso federal fundó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, con el fin de propagar la ciencia moderna y hacer de ella la clave del sistema educativo. Con este fin, el Senado de la República, vocero de quienes consideraban que en la cultura científica estaba el cuerpo de conocimientos a que debía acceder la élite intelectual de la época, aprobó el proyecto presentado por el senador José María Samper con las adiciones hechas por don Lorenzo María Lleras.

En los años en que “el reino de las letras” parecía opacado por el triunfo de las ciencias, intelectuales, políticos y militares, unidos por su fe en el progreso, dieron a la experiencia, a la observación y al método científico, un puesto de primer orden en la Instrucción Pública. De acuerdo con el clima intelectual de la época, los radicales, protagonistas del plan universitario, consideraron que al legitimar la enseñanza de las ciencias no sólo se sustituiría el saber despótico de los hombres de letras, sino el confesional y normativo que prevalecía en los colegios de particulares.

* Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia.

Los radicales, “[...] libertarios en extremo, creyentes a la letra de la ley, anticlericales la mayoría” (Echeverri, 1986: 41), tenían concepciones distintas sobre la verdad y el orden moral. Mientras algunos de ellos, los herederos de las ideas de Condorcet, no dejaban “[...] ninguna duda al reivindicar con orgullo como verdad eterna y única la de la ciencia y la de la razón” (Vovelle et al., 1995: 232), otros pensaban que el *Decálogo* no podía entrar en el mundo de la lógica. Sin embargo, antes de que sus particulares diferencias hubiesen sido objeto de controversia, todos respaldaron el Proyecto Samper. Por considerar que la enseñanza de las ciencias en otros países había sido una alternativa para “[...] desencadenar esperanzas y ansias de redención, alimentando, entre otras cosas [...] la posibilidad de alterar el orden social y regenerar, por tanto, al hombre, creando el ciudadano” (Ibíd.: 231-232), algunos radicales pensaron que este plan sería el principio de transformación y de secularización de la formación profesional.

Aunque la cultura científica fue el norte de la institución desde sus comienzos, ella admitió la enseñanza de la filosofía, sin advertir el carácter de la escuela o sistema de razón en torno al cual discurrirían las nociones de esta materia. La lamentable situación en que se hallaba la educación profesional y la certeza del gobierno federal de que la instrucción pública era uno de los instrumentos “para consolidar la unión nacional”, impidió considerar las implicaciones que para la ejecución del plan de instrucción científica –presentado por Samper–, tenía la enseñanza de la filosofía –propuesta por Lleras–.

Algunos antecedentes del plan

En 1849 llegó a la Presidencia de la República José Hilario López en representación del sector radical de su partido¹. Persuadido como sus correligionarios de las ideas del liberalismo europeo y del romanticismo social de la época, llevó a cabo un conjunto de medidas dirigidas a defender la libertad de industria y de comercio y a limitar el dominio de la Iglesia. Con la consigna de derribar el viejo orden, el gobierno del presidente López estableció la libertad de las relaciones comerciales, abolió algunos monopolios como el del estanco del tabaco, suprimió la esclavitud y declaró la libertad de imprenta, de asociación y de enseñanza.

Para circunscribir la Iglesia al ejercicio de sus tareas pastorales y apartarla del control de las instituciones educativas, el gobierno liberal dictó el 15 de mayo de 1850 la ley de libertad de enseñanza y de ejercicio profesional, en virtud de la cual quedaron suprimidos los estudios profesionales en toda la República. Tres años después “el magisterio de la Iglesia” se vio doblemente afectado con la ley que separó a la Iglesia del Estado.

1 El mandato presidencial de José Hilario López (1798-1869) tuvo lugar entre 1849 y 1853.

Con el fin de sustituir la instrucción profesional que tenía lugar en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, en la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Central, muchos ciudadanos fundaron colegios en los que otorgaban títulos a los sectores que tenían las garantías económicas para pagar los derechos de propinas y de grados.

Años más tarde el médico Manuel Plata Azuero decía a propósito del hecho:

[...] El derrumbe de la Universidad Central que arrastró en su caída la enseñanza oficial gratuita, y por consiguiente los estudios profesionales metódicos [...] en vez de establecer la igualdad en la enseñanza, no hizo otra cosa que cerrar las puertas de la instrucción a los pobres y abrirlas únicamente para los hijos de los ricos. Se constituyó así una verdadera oligarquía [...] sin lograr siquiera que éstos alcanzaran una instrucción sólida y científica, pues los muchos colegios privados que se establecieron entonces, y su rivalidad y competencias fundadas en el sentimiento del lucro, dieron muerte al método de enseñanza y a la profundidad de los estudios (Plata Azuero, 1888: 5).

La aplicación de la ley de libertad de enseñanza durante dos décadas tuvo efectos funestos. Según palabras de algunos liberales, la juventud había adquirido un saber peor que la ignorancia, mientras el edificio de las letras parecía “una casa en escombros que amenazaba ruina” (Ibíd.: 6).

En virtud de la reforma educativa decretada por el gobierno liberal –agregaba Plata Azuero– instituciones educativas con un nivel “cercano a la ignorancia” prometían llevar a las nuevas generaciones “[...] al abismo de la pedantería [...]” pues la juventud, cubriéndose rápidamente con el brillante pero efímero barniz de la omnisciencia que ocultaba la superficialidad de los conocimientos, ganaba en éstos tanto en extensión cuanto perdía en profundidad y solidez” (Ibíd.).

Considerada la situación en que se hallaba la instrucción pública y particularmente la profesional, en 1864 el senador José María Samper presentó al Senado un plan para reunir “[...] todos los estudios científicos en un instituto nacional que, a su vez, estaría conformado por tres escuelas: una de ingeniería civil y militar, una de ciencias naturales y una de medicina y cirugía” (Safford, 1989: 294).

Posteriormente, don Lorenzo María Lleras anexó al Plan Samper los estudios de humanidades y de jurisprudencia, excluidos del programa inicial, según el señor Lleras, por el temor de su redactor “[a] que se le atribuyera el deseo de retrollevar las cosas al tiempo de los doctores, de que volviese [a] hacerse moda el hablar contra ellos, i contra su número, i contra sus ideas” (Ibíd.).

Para llevar a cabo el plan, el presidente Santos Acosta (1828-1901) concertó con el Estado Soberano de Cundinamarca y con la municipalidad de Bogotá los arreglos necesarios. A pesar de que los gastos ordinarios de la institución en su primer año [...] fueron calculados en \$32.350 [...] sus ingresos [ascendieron] a \$30.000, \$24.320 de aportes del Estado y \$5,772 de rentas propias, unos capitales a censo, las rentas de la hacienda de Techo, etcétera”². Reunidas las partidas para poner en funcionamiento las seis escuelas, en febrero de 1868 el señor Carlos Martín, secretario del Interior, manifestó que el ejecutivo [...] estaba lejos de creer que dejaba justamente pagados los servicios de la enseñanza pública, [...] a todas luces los que mejor debían remunerarse” (Martín, 1868: 61). Sin embargo, como agregaba el funcionario, “[...] mientras las circunstancias del Tesoro permiten a la República pagar mejor a sus servidores, los sueldos fijados bastarán para obtener los servicios que, repito, se prestan más por patriotismo que a cambio de una recompensa pecuniaria” (Ibíd.).

Por la importancia del proyecto, el cuerpo docente, conformado por “[...] la élite intelectual y científica de la época” (Jaramillo Uribe, 1982: 312), se propuso cumplir con lo pactado. Sin embargo, a pesar de su denodado empeño para alcanzar el propósito, muy pronto señaló que las partidas eran insuficientes. El gobierno radical había entregado la Biblioteca Nacional a la Universidad Nacional, el Observatorio Astronómico, el Museo Nacional y el laboratorio de química a la Escuela de Ciencias Naturales y los dos hospitales de la capital: el de Caridad y el Militar a la Escuela de Medicina.

Aunque en la divisa de la cultura científica estas instituciones debían constituirse en el escenario de observaciones y pruebas de los conocimientos adquiridos en las escuelas, el descuido en que se hallaban no auguraba ningún respaldo a la misión señalada. Los establecimientos mencionados, reconocidos desde años atrás como *el nervio* del espíritu científico, antes que brindar apoyo a los estudios constituidos representaban un compromiso adicional. Por ejemplo, la Biblioteca Nacional, cuya colección estaba representada básicamente en el copioso volumen de las obras confiscadas a las comunidades extinguidas y en el acervo de libros donados por el general Anselmo Pineda, carecía de catálogo. Sus recursos, provenientes del Colegio Nacional de San Bartolomé, no alcanzaban siquiera para retribuir medianamente a sus empleados. El Museo, a cargo del bibliotecario nacional, carecía de utilidad por el desorden de los útiles y, el laboratorio de química, casi desmantelado, no había podido trasladarse del Colegio Nacional por falta de fondos.

2 En cumplimiento de las atribuciones contenidas en la Ley 70, el local de las aulas y las rentas del colegio de San Bartolomé se aplicaron al servicio y gastos de la universidad. Las entradas de este colegio nacional provenían del arrendamiento de la hacienda de Techo, intereses en renta sobre el tesoro, censo del Seminario Conciliar, censo que pagaba la mortuoria de la señora Agustina Fuenmayor, arrendamiento de fincas en Cartagena y pensiones de los alumnos (Jaramillo Uribe, 1982, Vol. 3: 314).

En situación análoga a los institutos mencionados se hallaban algunos de los cursos que la ley de creación propuso incorporar a los estudios universitarios. En primer lugar, las cátedras que sobrevivieron a la clausura del Colegio Militar y Escuela Politécnica, incorporada a la Escuela de Ingeniería, tenían el nivel que había caracterizado a la institución, revivida por el general Mosquera entre 1866 y 1867. En esos años –dicen los informes– concurrían a sus aulas “[...] un gran número de jóvenes con conocimientos muy pobres aún en las áreas de aritmética y de francés y, algunos otros, apenas capaces de leer y escribir” (Safford, 1989: 272). En segundo lugar, los estudios de literatura y filosofía, que a la sazón tenían lugar en el colegio de San Bartolomé incorporado a la universidad, estaban desprestigiados a tal punto que el ejecutivo se había visto obligado a suprimir los títulos académicos derivados de los mismos.

La ejecución del plan

El 13 de enero de 1868 el gobierno federal dictó el decreto orgánico que definió el contenido, el orden y el método de las enseñanzas. Por considerar que el atraso en que se hallaba el país se debía en buena medida al carácter especulativo de la enseñanza de las ciencias en las instituciones privadas, el estatuto dispuso que la instrucción debía estar presidida por el “orden lógico de las nociones” o, al decir del plan, por “la doctrina del método”. Declarada la necesaria armonía de los cursos, la carta detalló los requerimientos, los deberes y las prácticas a que debían comprometerse tanto los catedráticos como los discípulos y, acto seguido, señaló el andamiaje administrativo. Cada una de las escuelas estaría regida por un consejo, constituido por su rector y algunos de sus profesores, y todas ellas por el Gran Consejo, el tribunal de mayor rango de la institución, compuesto a su vez por los superiores de las escuelas y presidido por el rector del alma máter.

Dispuestas las condiciones para que la universidad se constituyera en “el laboratorio en el que se purificaran los métodos de enseñanza” y nombrado el cuerpo de profesores, que a modo de “misioneros instruidos propagaran los conocimientos necesarios”, a comienzos de febrero se abrieron las aulas con diferencias notables. Literatura y Filosofía con 17 profesores, 7 auxiliares y 228 estudiantes, ingeniería con 3 profesores y 36 estudiantes, Ciencias Naturales con 4 profesores y 35 estudiantes y Medicina con 14 profesores y 36 estudiantes. La inauguración de la Escuela de Jurisprudencia quedó aplazada porque los pretendientes a ella no comprobaron el saber y los estudios requeridos para el ingreso. La Escuela de Artes y Oficios creada en marzo de 1867, no abrió sus puertas porque el edificio de La Concepción, entregado desde la fecha a los artesanos, no se refaccionó por falta de recursos y tampoco se reunieron los \$24.000

requeridos para la dotación de los talleres y la compra de la maquinaria, según el Informe del señor secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores en 1869 (*Anales de la Universidad Nacional de Colombia*. Vol. 1: 433).

Según el régimen vigente, los aspirantes a todas las carreras, excepción hecha de los artesanos, debían asistir a la Escuela de Literatura y Filosofía, cuyos cursos eran equivalentes a los estudios medios de la época. Probados los conocimientos recibidos en exámenes, los alumnos comenzaban la carrera profesional. Sin embargo, aquellos que pretendían hacerse médicos o ingenieros debían iniciar la instrucción científica en la Escuela de Ciencias Naturales. Por la función particular que jugaban las dos escuelas mencionadas, algunos catedráticos consideraron que la Escuela de Literatura y Filosofía debía preparar a los alumnos “para comprender los progresos de la razón”. Con este fin propusieron la enseñanza de algunos textos recomendados en la instrucción algunos años atrás.

La marcha vacilante

A partir de 1870 y por cerca de una década, la universidad fue escenario de una polémica conocida en la época como “la cuestión de los textos”. Dos años después de la apertura del alma máter, Ezequiel Rojas, profesor de Jurisprudencia, presentó al Senado el plan para que la universidad adoptara dos obras: la *Ideología* de Destutt de Tracy para la enseñanza de la filosofía, y el *Catecismo político* de Jeremías Bentham para la cátedra de derecho constitucional.

En ese mismo año, el presidente Eustorgio Salgar³ anunció la iniciación del movimiento escolar nacional dirigido a reformar la educación pública. Desde principios de 1870, el gobierno inició el programa conocido como la *Reforma Instruccionista*:

[...] la más ambiciosa empresa educativa intentada en el siglo XIX [...] la de mayor aliento en la historia de la cultura nacional [...] por tener una concepción integral del problema educativo, ya que incluía desde la formación del maestro [...] hasta la formulación de una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y con una concepción política de los fines del Estado (Jaramillo Uribe, 1982: 264).

Con el fin de dejar atrás los métodos coercitivos y las ideas confesionales, el Plan condenó los abusos en materia disciplinaria, al tiempo que trajo al país ideas pedagógicas modernas, impartidas especialmente por la Misión Alemana

3 Eustorgio Salgar (1831-1885) ocupó la Presidencia de la República entre 1870 y 1872.

llegada en 1872. La importancia concedida a la educación pública se tradujo en la idea de darle a la instrucción “[...] una administración unitaria y autónoma dentro de las funciones administrativas del Estado” (Ibíd.: 265). Con este fin el ejecutivo determinó la centralización administrativa de la educación mediante la creación de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, organismo anexo al Ministerio del Interior y de gran importancia en la legislatura.

En cumplimiento del programa instruccional sancionado el 1° de noviembre de 1870 con la expedición del Decreto Orgánico de la Instrucción Primaria, el gobierno central se comprometió con el sostenimiento de una Escuela Normal Nacional para formar los educadores que dirigirían el Plan, con la inspección y control de la educación y con la provisión de textos y de bibliotecas. Los estados y distritos en su orden, con los gastos ocasionados por los consejos y escuelas y con los útiles para la enseñanza.

El andamiaje constituido por la reforma tenía el fin primordial de enseñar las ideas liberales. Por esta razón el Estado declaró su derecho de vigilar los métodos de enseñanza, examinar los textos y determinar las obras que debían estudiarse en algunas materias.

A la luz del nuevo discurso educativo, Ezequiel Rojas presentó su propuesta para la adopción de los textos antes mencionados. Después de varios debates, el 23 de junio de 1870 el Senado consideró legítimo el cuerpo de nociones de las obras enunciadas. La corporación liberal, interesada en derrocar la escuela dogmática, aprobó la propuesta de Ezequiel Rojas y con ella la idea de que la sensación era la primera operación del pensamiento y que el orden moral pertenecía primero que todo “[...] a la propia naturaleza [...] origen de la felicidad y de la desgracia” (Ibíd.).

Sin embargo, las ideas sensualistas no fueron admitidas por gran parte del cuerpo de profesores, incluido el rector. Frente a la afirmación de que “[...] pensar es sentir: sentir es percibirnos de nuestra existencia de un modo u otro [porque] una sensación no es pues más que un modo de ser o existir” (Texto de Ideología, *Anales de la Universidad Nacional de Colombia*, 1870, Vol. 4 (22): 35) o en resumen, que “[...] todas nuestras sensaciones, son diferentes modificaciones de nuestra existencia” (Ibíd.), el 24 de junio, Manuel Ancízar dejó el cargo de rector y en los días siguientes dimitieron algunos catedráticos que consideraron que los nuevos textos llevarían a “[...] la negación del libre albedrío, de la conciencia, de la responsabilidad moral y de la existencia del alma” (*El Derecho*, 28 de junio de 1870, serie 2: 161). En palabras de Miguel Antonio Caro, porque estas ideas eran expresión de “[...] tiranía sobre las inteligencias de la nación” (*El Derecho*, 24 de junio de 1870, serie 2: 157).

Con el fin de dirimir la crisis en las aulas, el Gran Consejo nombró una comisión compuesta por los catedráticos Manuel Ancízar, Miguel Antonio Caro y Francisco Eustaquio Álvarez, con el fin de examinar los textos que constituían el motivo del conflicto. Meses más tarde los dos primeros “rindieron un informe desfavorable, basándose en la insuficiencia científica de las doctrinas de Tracy y su incapacidad de explicar los fenómenos como el pensamiento matemático, la voluntad y el origen de las ideas morales” (Jaramillo Uribe, 1982: 315). Por este dictamen, que en cierta medida invalidaba la defensa hecha a las obras por el “veterano benthamista” Álvarez y volvía atrás la medida considerada por el Senado, el Gran Consejo autorizó a los profesores para enseñar de acuerdo con sus concepciones filosóficas.

Pasado el año de la contienda, a pesar de las diferencias que subsistían entre la comunidad académica, los catedráticos debieron serenar sus ánimos porque las demandas de la institución reclamaban “espíritu de cuerpo”. En el año 1871, el claustro de profesores no cesó de manifestar su inconformidad con la situación que atravesaba la corporación. Como expresara el doctor Antonio Vargas Vega, rector de la universidad, en su informe de actividades al culminar el año, los 369 alumnos repartidos en cuatro escuelas⁴ recibían clases teóricas por la falta de recursos para hacer aplicaciones prácticas.

Según su relato, la Escuela de Ingeniería no había podido ponerse a la altura de las expectativas por la carencia de gabinetes. Por las necesidades del comercio del tabaco y de la quina especialmente, el Gobierno de la Unión adelantaba el proyecto para construir el ferrocarril del Norte y el plan para la conservación y mejora de carreteras y caminos de herradura, amén del programa del alumbrado. Sin embargo, la Escuela de Ingenieros carecía de los medios necesarios para ilustrar a los alumnos en estos ramos del saber. “El Instituto [poseía] pocos instrumentos de matemáticas de mediana construcción, carecía de muchos de diaria e indispensable aplicación, i además de modelos, aún los más sencillos, de máquinas, de construcciones arquitectónicas, puentes, cortes, ensambladuras i demás” (*Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia al Congreso en 1872*: 2). Por esta razón, decía el rector de la universidad, “[...] muchos jóvenes, dotados de notable talento i que podrían ser ingenieros de primer orden, tienen que abandonar su profesión o dedicarse a ramos secundarios de ella, de escaso o ningún provecho para el país” (Ibíd.: 3).

4 En 1871 cursaban en las escuelas de literatura y filosofía, ciencias naturales, ingeniería, medicina y jurisprudencia, 369 alumnos que procedían de distintos Estados y de otros países. “21 de Antioquia, 37 de Bolívar, 34 de Boyacá, 21 del Cauca, 158 de Cundinamarca, 22 del Magdalena, 6 de Panamá, 35 de Santander, 31 del Tolima, 1 del territorio de San Martín, 3 de los Estados Unidos de América, Inglaterra y Francia” (*Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia al Congreso en 1872*: 1).

La Escuela de Artes y Oficios, cuyo establecimiento había sido acordado por la Ley 101 del 11 de julio de 1870, funcionaba “a media marcha”. La escuela estaba inspirada en los programas que habían sido la base del Conservatorio de Artes y Oficios constituido en Francia y de la Asociación de Obreros creada en Berlín, y lo mismo que estas asociaciones pretendía llenar “[...] útilmente las horas de ocio de los obreros, despertar en ellos la afición al estudio de las ciencias [...] mejorar y razonar sus procedimientos del trabajo para ejecutarlos con mayor precisión, facilidad i rapidez” (Ibíd: 5).

Con el fin enunciado en 1871, el Congreso votó la suma de \$6.000 para ponerla en funcionamiento. Sin embargo, como la partida estaba dispuesta así: \$2.200 para el pago de cuatro cátedras y empleados, \$1.500 para cinco inspectores que debían desempeñarse como maestros de talleres y \$2.300 para la adquisición de máquinas, aparatos útiles y materiales modernos y usuales (Ibíd.: 8), no fue posible reparar el claustro de La Concepción, que fue la sede asignada por el gobierno. No obstante, con el fin de no dilatar por más tiempo la apertura de las clases, las autoridades universitarias decidieron ocupar un pequeño espacio de la edificación. En el recinto, decía el rector en su informe, tenían lugar “[...] conferencias nocturnas dictadas por algunos profesores [...] i por ilustrados patriotas que [habían] ofrecido su cooperación sobre temas de física, química industrial, agricultura, jeometría aplicada, mecánica, jeografía comercial, hijiene i demás” (Ibíd.).

En condiciones similares a la anterior, por las características locativas, se hallaba la Escuela de Ciencias Naturales, que a la postre contaba con mejores medios para realizar sus enseñanzas. En los primeros años esta escuela funcionaba “[...] en una pieza semi-escueta en el edificio de Santa Inés, desmantelado, lleno de escombros i en estado de ruina; sin gabinetes, ni herbarios, ni laboratorio” (Ibíd.: 4). En agosto de 1871, un puñado de estudiosos interesados en sacar adelante sus enseñanzas, puso en manos de la escuela el fruto de su trabajo. En la fecha, los profesores de la universidad Manuel Ancízar, Antonio Vargas Vega, Francisco Bayón, Florentino Vesga, Liborio Zerda, José María Buendía, Ezequiel Uricoechea, José Triana y Fidel Pombo y el señor Luis María Herrera, recibieron la autorización del gobierno para constituir la Academia de Ciencias Naturales, la cual fue incorporada, por voluntad de sus fundadores, a la Escuela de Ciencias Naturales (Ibíd.: 35).

Gracias a que la nueva sociedad, después de “[...] dos años de labores dedicadas a investigar las riquezas del suelo y a formar una colección de objetos de historia natural” (Ibíd.), los había entregado a la escuela, ésta dispuso de recursos para completar su programa de estudios y otorgó los primeros títulos de profesores en ciencias naturales conferidos en el país. Por lo singular de este hecho

cabe destacar los nombres de los alumnos graduados, todos ellos pertenecientes a la academia desde su fundación. Fueron ellos: Luis María Herrera, Carlos Michelsen Uribe, Francisco Montoya y Nicolás Sáenz Pinzón (Ibíd.: 36).

Frente a las circunstancias enunciadas, los esfuerzos realizados por el cuerpo de profesores no eran suficientes para contrarrestar el malestar que reinaba en la universidad. Al finalizar el año 1871 la debilidad del proyecto académico en algunas escuelas dio lugar a diversas manifestaciones contra las autoridades universitarias como la sonada “insurrección de los bartolinos”. Con motivo del ultraje (supuesto o real) sufrido por un alumno de la Escuela de Literatura y Filosofía por parte de un condiscípulo, un grupo de estudiantes se propuso vindicar el hecho por sus propios medios. Llenos de indignación por la humillación de que había sido víctima uno de los alumnos menores y en posesión de algunas armas que les fueron cedidas por discípulos del Colegio Militar, resolvieron acuartelarse en el edificio de San Bartolomé. El tumulto provocado, causa de escándalo en la ciudad, dio origen a la expedición de medidas disciplinarias, así como la expulsión de los amotinados (*La amante de Cachifo: insurrección de los bartolinos*, 1871, folios 100-123).

A pesar de la resolución de expulsión dictada con premura por el señor rector, el hecho dio motivo a críticas como las que desde años atrás servían de instrumento para condenar la Reforma Instruccionista en marcha y opacar los esfuerzos de los catedráticos en las aulas. Por esta razón, decía Cordovez Moure, uno de los cronistas de Bogotá y críticos del gobierno liberal:

[...] al restablecerse la Universidad Nacional cambió por completo el modo de ser de nuestros estudiantes. Se empezó a vestirlos como a hombres serios tal vez para comprobar el adagio ‘el hábito no hace al monje’. Al principio, salvo algunas incorrecciones, todo marchaba bien. Pero a medida que las libérrimas instituciones políticas de la época fueron calando, las cosas pasaron de otro modo y desde entonces puede decirse que los jóvenes tomaron afición a la política, a hacer malos versos, a perjurar y a renegar de su sangre en las mesas electorales, a fumar cigarrillos, a beber brandy, a frecuentar los garitos y las compañías más sospechosas [...] y a contradecir, por sistema, el sentimiento religioso del país (Cordovez Moure, citado en Arismendi Posada, 1989: 131).

En medio de los juicios de sectores conservadores contra la honra de la institución y de la penuria que impedía consolidar el proyecto de estudios, la universidad llevaba una existencia “embarazada y oscilante”. Como decía el médico Plata Azuero, “[...] sin haber alcanzado a llenar las esperanzas y altas miras que se prometieron [...] el Instituto empezó a decaer y a seguir una marcha vacilan-

te y azarosa” (Plata Azuero, 1888: 6). En el mismo sentido, al terminar el año 1871, Manuel Ancízar decía:

[...] ensayos incompletos son estériles. Viviendo a medias, la Universidad es impotente para generalizar el bien. Petrificada al nacer, mezquina en sus proporciones, parecida a las universidades españolas que no son sino costosas máquinas de diplomas ergotistas, si hubiéramos de continuar así sería mejor suprimirla (Jaramillo Uribe, 1982: 312).

La guerra de 1876

En medio de las dificultades enunciadas, el programa universitario sufrió nuevos quebrantos con motivo de la guerra de 1876. En este año, las medidas dictadas por el gobierno federal para hacer frente a la oposición conservadora, lesionaron el proyecto inicial.

Considerados los costos de la guerra, el 21 de agosto de ese año el gobierno expidió la orden de clausurar las tareas académicas. Posteriormente, la Ley 26 determinó separar de la universidad a la Escuela de Artes y Oficios, que contaba en la fecha con 300 alumnos, y el 1° de junio del año siguiente el Congreso expidió la Ley 69 que cambió el carácter de la Escuela de Ingeniería. Con el fin de hacer frente a la alianza del clero y sectores conservadores empeñados en detener la incursión del gobierno federal en la instrucción pública, el ejecutivo entregó esta escuela a los militares para que formaran “[...] un cuerpo de oficiales leales y técnicamente entrenados” (Safford, 1989: 297)

Con motivo de la crisis política se sucedieron otros hechos tal vez menos relevantes pero decisivos para la marcha de la universidad. El 1° de octubre de 1876 se suspendieron las becas para los alumnos oficiales y al finalizar el año fueron clausurados los *Anales*, periódico mensual “[...] destinado al fomento y cultivo de las ciencias, la literatura y la instrucción pública” (Jaramillo Uribe, 1982). La supresión de las becas contribuyó a dispersar a la población estudiantil, estimada en mil alumnos antes de la guerra y reducida a la mitad al final de ella. Con la eliminación de la gaceta, la universidad perdió su vocero para dar a conocer el régimen de estudios –planes, programas, pruebas académicas, conferencias públicas, trabajos de catedráticos y alumnos, etcétera–, y todo cuanto condujera tanto a hacer conocer la organización y marcha de la universidad como a difundir en el país los conocimientos útiles. Estas medidas no pudieron contrarrestarse a pesar del deseo del profesorado de permanecer al frente de sus cargos sin recibir salario.

El 1° de septiembre de 1877 los alumnos volvieron a las aulas y un mes más tarde se reanudaron los auxilios oficiales. Sin embargo, iniciado el periodo de matrícula las consecuencias del cierre y de la dispersión se hicieron sentir. A pesar de las taxativas medidas sobre admisión de los aspirantes, consignadas en el decreto orgánico de 1868, muchos alumnos las ignoraron. Al finalizar el año 1877 el ingreso a los estudios llegó a hacerse.

[...] por orden del secretario de Instrucción Pública [...] sin respetar en nada la prelación de los estudios. De la misma manera, otros se hicieron doctores por asalto sin haber estudiado las más importantes materias previas y aún algunas profesionales. Se tornaron en despreciables y ridículos los exámenes preparatorios y los generales para grados, [...] se corrompió la moral de las escuelas hasta el extremo de haber tenido lugar asonadas de los alumnos en las barras del Congreso, heridas de muerte de estudiantes en las calles de Bogotá y sublevaciones escolares de tal naturaleza que impusieron la necesidad de expulsar a varios alumnos de algunas Escuelas (Plata Azuero, 1888).

La nueva universidad

Desde la primera administración del presidente Rafael Núñez⁵ la universidad quedó al mando del ejecutivo. En virtud del programa regenerador iniciado en abril de 1880 y con el cual el nuevo mandatario se propuso dar apertura a los partidos, promover los intereses fiscales, impulsar las obras públicas y proteger a algunos sectores de artesanos, los estudios universitarios quedaron bajo su control.

Pasados apenas cuatro meses de la posesión del presidente, el 26 de agosto de 1880, el Congreso expidió la Ley 106 para organizar la instrucción pública nacional. Amparado en la indisposición de sectores liberales y en la animosidad de los conservadores frente a los programas de educación desarrollados por el gobierno de los radicales, el presidente Núñez estableció, con la aprobación del Congreso, el derecho de intervenir en el régimen de estudio de las instituciones públicas. Investido de amplias facultades por la corporación legislativa dictó el Decreto 745 por el cual declaró la supresión del Gran Consejo, organismo que había dirigido los destinos de la universidad desde su fundación y trasladó sus funciones a la Secretaría de Instrucción Pública mientras conformaba el Consejo Académico.

De acuerdo con el espíritu de la ley, esta asamblea fue considerada la cuarta dentro de las corporaciones públicas nacionales por la respetabilidad moral

5 Los periodos presidenciales de Rafael Núñez (1825-1894) fueron tres: de 1880 a 1882, de 1884 a 1886 y de 1886 a 1887.

Decreto 147 de 7 de marzo de 1881). Según la disposición, podían pertenecer a ella “[...] los ciudadanos que se hubieran distinguido en los últimos veinte años por su dedicación a las tareas docentes, por su respetabilidad social, su inteligencia y el grado de instrucción que poseyeran y hubieran comprobado en el servicio público” (Ibíd., art. 16). Además de las cualidades con las que podían acreditar su intachable conducta, debían pertenecer “[...] a una familia distinguida por su patriotismo en la época que se conquistó la independencia nacional” (Ibíd., art. 4º y 12) y no encontrarse comprometidos con la perturbación del orden público, ni “[...] en ninguna actividad que detuviere la aplicación de la ley” (Ibíd., art. 12).

Los miembros elegidos por el ejecutivo para pertenecer a la honorífica corporación fueron los señores Santiago Pérez, Salvador Camacho Roldán, Nicolás González Lineros, José Manuel Marroquín, José Rufino Cuervo; tres rectores de la universidad en años anteriores: Manuel Ancízar, Antonio Vargas Vega y Manuel Plata Azuero y el profesor de filosofía, Ignacio Escobar (Ibíd.).

El 24 de marzo de 1881 comenzó sus funciones la nueva junta presidida por el señor Ricardo Becerra, director de Instrucción Pública. Constituido el nuevo gobierno, la autonomía universitaria se convirtió en cosa del pasado, como decía el secretario de Instrucción Pública:

[...] Si los que piden la forma autonómica para la Universidad creen que esto le daría un mejor carácter y más firme estabilidad, cumple decirles francamente que es bueno su propósito, pero que no es deseable. La Universidad no podrá tener otra vida que la que le da el gobierno, y por lo mismo, lejos de hacer de éste un simple patrono, [...] debiera circunscribirse más y más con él (Jaramillo Uribe, 1982: 280)

En el marco de esta ley, dirigida fundamentalmente a organizar los estudios superiores, se reglamentó minuciosamente la asignación de becas para los alumnos oficiales con el fin de impedir que las aulas fueran escenario de actos de indisciplina. Las plazas o prebendas otorgadas con el carácter de “[...] premios que la Nación concede a la virtud y al mérito comprobados” (Ley 106 de 1880, art. 9º), podían obtenerse después de cumplir con varios requisitos. En primer lugar, haber obtenido las más altas calificaciones en los estudios anteriores; en segundo lugar, asegurar mediante fianza ante el tesorero general del gobierno de la Unión

[...] que seguirían sus estudios hasta terminarlos en las respectivas Escuelas, cumpliendo puntualmente sus deberes, i en caso de que por mala conducta, falta de aplicación, reprobación en los exámenes o abandono voluntario de la carrera sin causa lejítima comprobada, perdieren alguno de los cursos, devolverán las sumas que hubieren recibido (Ley 106/80, art. 9º, parágrafo).

Antes de recibir el auxilio estipulado y en el mismo documento de fianza enunciado antes, los aspirantes a los auxilios estatales debían comprometerse con el gobierno nacional a prestar “[...] los servicios correspondientes a la profesión que hubieren estudiado” (Ibíd.) con la remuneración establecida por las leyes vigentes.

La escuela católica

Entre la segunda y tercera presidencia de Núñez, la universidad dejó atrás su proyecto inicial. En 1884 la corporación de estudios como la economía y la política se encontraron en la incertidumbre. En el segundo bienio del gobierno regenerador, el desorden de las escuelas parecía traducir la depresión de la agricultura, del comercio y de la industria y sobre todo la derrota de la Constitución de Rionegro.

Tras la crisis política de 1885, la reforma constitucional sancionada el 7 de agosto de 1886 orientó la educación pública a la luz de los principios de la religión católica. Con la idea de que las reformas introducidas en la educación por el régimen federal eran una de las causas principales de “[...] la inestabilidad política y [...] de la desazón que el país había vivido en décadas anteriores” (Jaramillo Uribe, 1982: 327), la nueva Carta dio otro rumbo a los estudios universitarios.

Advertidas por el nuevo gobierno las causas de los males y los medios para “cortarlos de raíz”, el ejecutivo reorganizó la educación universitaria con el fin de que las enseñanzas estuvieran sujetas “[...] a un plan determinado, gradación de cursos, distribución conveniente de materias y uniformidad completa de doctrinas” (Ospina, 1888: 22). En 1886, el ejecutivo determinó, por el Decreto 596 expedido el 9 de octubre de ese año, el nuevo orden de la institución. Lejos de las ideas radicales de dedicar los mayores esfuerzos a la enseñanza de las ciencias, el gobierno de la Regeneración dirigió los suyos a fortalecer la formación moral y la enseñanza de las humanidades.

Dos años después, al tiempo que Núñez se retiraba definitivamente a Cartagena, el señor José Domingo Ospina, secretario de Instrucción Pública, presentó informe al Senado sobre la obra educativa llevada a cabo. Como expresaba el funcionario, el pilar fundamental de la reforma había sido la educación religiosa, con el fin de combatir el desdén de la legislatura anterior frente a esta materia, e impedir que la juventud ofendiera a los ministros de la Iglesia y cometiera desacatos frente a las cámaras legislativas. Según sus palabras, “[...] la educación oficial producía frutos patentes de irreligión, de subversión del orden,

de aversión profunda a la autoridad, de tendencias manifiestas a desconocerla y a desquiciarla” (Ibíd.: 19-20). Por esta razón había sido necesario organizarla en conformidad con la religión católica, pues “[...] ni puede haber sociedad sin orden, ni orden sin autoridad, ni autoridad sin religión” (Ibíd.: 4).

Con el fin de poner coto a las “impiedades e irreverencias” debidas a la “[...] irreligión y por ésta al desconocimiento de la autoridad, o lo que es lo mismo, a la rebelión” (Ibíd.: 15), el ejecutivo había declarado obligatoria la enseñanza religiosa en todos los establecimientos públicos y entregado la inspección de la misma al señor arzobispo de la capital. En 1887 le había dado carácter universitario, y por esta razón en el mismo año autorizó al ministro de Instrucción Pública para que estableciera las prácticas respectivas de acuerdo con el diocesano.

Dispuestos los medios para inculcar a los alumnos la sujeción y disciplina de costumbres, el nuevo código educativo definió el segundo y gran propósito de la educación: el orden inflexible en materia de lecciones, textos y horas de clase. De conformidad con la idea de que “[...] una carrera profesional [tenía] tres grados principales a saber: 1° la educación moral y religiosa, 2° el bachillerato y 3° la profesión (Ibíd.: 26), se encontraba en marcha el nuevo régimen para acceder a los estudios profesionales. Si bien la enseñanza religiosa era uno de los instrumentos para inculcar la concordia entre los principios de “[...] el Padre, la Madre, el Cura, la Escuela, el Libro, el Colegio y la Universidad” (Ibíd.), las humanidades constituían el medio para ordenar la enseñanza. Las humanidades, “[...] estudio que tiende a hacer al hombre más hombre, *hóminem humaniorem farece*” (Ibíd.: 27), habían sido consideradas, el fundamento para formar las facultades del alma “[...] que pueden muy bien reducirse a pensamiento, palabra y conciencia” (Ibíd.).

Después de valorar el estado en que se hallaba la enseñanza de la lengua materna en los establecimientos de educación media, el poco tiempo destinado al cultivo de la lengua latina, la ausencia de la griega y de sus respectivas literaturas, y considerada su imposibilidad de reemplazar su enseñanza, el nuevo código determinó la prioridad de los estudios de filosofía y letras. Aunque el estudio de “[...] las lenguas vivas extranjeras, ciencias y bellas artes tienen toda la importancia que se les quiera atribuir como objetos de inmediata aplicación a los usos ordinarios de la vida [...] —decía el secretario—, ninguno de ellos tiene lo fundamental de las humanidades” (Ibíd.: 28).

Destacado el valor cardinal de la enseñanza de la gramática, por ser la clave única con que se podían abrir las puertas de las ciencias, la Facultad de Filosofía de la universidad había tomado otro rumbo y tras ella las demás. Según el

artículo 8° del decreto citado, se habían asimilado a la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad los estudios realizados en todos los establecimientos de educación y secundaria cuyas rentas fueran administradas por funcionarios o entidades de carácter oficial (Ibíd.: 22). La finalidad de tal adhesión había sido ordenar programas, métodos y textos. Era una situación similar a la que a la fecha reinaba en la universidad, dividida en facultades y éstas en cursos orientados por textos que daban a cada materia “la extensión correspondiente a cada año de trabajo”.

Con el fin de propiciar “el renacimiento de las ideas buenas y sanas” con las cuales pudiera llegarse a “la regeneración de la sociedad”, el gobierno nacional había entregado la dirección de la antigua Facultad de Literatura y Filosofía a la Compañía de Jesús desde el 3 de enero de 1887.

Dispuestos los arreglos del caso, el 19 de agosto de ese año el ministro Ospina, en representación del gobierno nacional, había celebrado contrato con el padre Rafael Pérez, provincial de la orden, para que los jesuitas se encargaran de regentar las enseñanzas en esta facultad, que según el espíritu de la ley era el modelo de los estudios medios en toda la República.

Además, en cumplimiento del pacto, los religiosos tenían la facultad para dictaminar la suficiencia de los aspirantes a la formación profesional. Sin embargo, como el número de los ministros llegados no era suficiente, a medida que se completara la nómina de los padres se leerían todas las materias previstas.

Según lo estipulado en el artículo 14 del Decreto 596, los cursos con los que a lo largo de seis años podría obtenerse el título de bachiller en filosofía eran los siguientes: gramática castellana y latina, geografía, historia sagrada y profana, tanto universal como patria, religión, aritmética, álgebra, retórica, francés, lógica, metafísica general y especial, teodicea, cosmología, ética, inglés, geometría, trigonometría, física, química e historia natural (*Informe presentado al Congreso de la República en sus sesiones ordinarias de 1888*, anexo: 5). Y de acuerdo con los artículos 16, 17 y 18 del nuevo decreto orgánico de la universidad

[...] las condiciones de instrucción que un individuo debe llenar para poder tomar matrícula en la Facultad de Matemáticas, en la de Derecho, o en la de Ciencias Naturales se reducen a que el postulante tenga conocimientos en la mayor parte de los cursos que forman la facultad de Filosofía y Letras (Ibíd.: 26).

En el momento hacían parte de la universidad la citada Facultad de Filosofía y Letras a cargo de la Compañía de Jesús, la Facultad de Jurisprudencia dirigida

por don José Manuel Marroquín en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, los estudios de matemáticas en el instituto de su nombre, dirigidos por don Rafael Espinosa Escallón; los de ciencias naturales, reducidos a unas cátedras que se dictaban en la Escuela de Medicina y estos últimos, los más organizados, regentados por el médico Liborio Zerda. También se encontraban anexos a la universidad los siguientes institutos: la Academia Nacional de Música, la Escuela de Bellas Artes, el Instituto de Artesanos, la Biblioteca Nacional, el Museo Nacional y el Observatorio Astronómico. Pero entre las facultades e institutos se había perdido el concierto inicial. La cultura científica no podía aglutinar a las facultades que ya se encontraban inscritas en la escuela católica.

La reforma educativa de Núñez, interesada en revivir “la llama de las ciencias especulativas” con el cultivo de la metafísica, entregó a los jesuitas “el noviciado” de los estudios. Si bien el mundo de las ciencias no conocía autoridad superior a la razón, el gobierno de la Regeneración se propuso preservar su estudio de la crítica.

Referencias bibliográficas

- (1968). ¿Qué es la Universidad Nacional? En *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* (Vol. 1).
- Acosta, S. (septiembre de 1868). Decreto orgánico de la Universidad Nacional. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 1(1).
- Delpar, H. (1994). *Rojos contra Azules*. Bogotá: Procultura.
- Echeverri, J. A. (septiembre de 1986). *Educación y Cultura. Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886): los avatares del maestro durante la Reforma Instruccionista y la Regeneración (primera parte)* (9): 40-48.
- Echeverri, J. A., & Zuluaga, O. L. (diciembre de 1986). El ocaso de la autonomía del maestro: moralizar, enseñar y gobernar (segunda parte). *Educación y Cultura* (10): 29-35.
- Jaramillo Uribe, J. (1982). *El proceso de la educación. En Manual de Historia de Colombia* (2a ed., Vol. 3). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Lora González, F. & Vargas Vega, A. (1868). Contrato celebrado con el doctor Antonio Vargas Vega para las enseñanzas en el Colegio de San Bartolomé. En *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* (Vol. 1).

Meyer Loy, J. (1979). La educación primaria durante el Federalismo: la reforma escolar de 1870. *Revista Colombiana de Educación* (3).

Plata Azuero, M. (1888). *Terapéutica aplicada, general y especial, con el arte de recetar y el de formular la Materia Médica, la Terapia Infantil y la Clínica de Terapéutica, aplicable especialmente a los climas tropicales.*

Röthlisberger, E. (1993). *El Dorado: estampas de viaje y cultura de la Colombia suramericana.* Bogotá: Presencia.

Tirado Mejía, A. (1982). El Estado y la política en el siglo XIX. En *Manual de Historia de Colombia* (2a ed., Vol. 2). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Universidad Nacional de Colombia. (1939). *Anuario de la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional.

Vovelle, M., Serna, P., Bertaud, J.-P., Bergeron, L., Chartrier, R., Ferrone, V... Godineau, D. (1995). *El hombre de la Ilustración.* Madrid: Alianza Editorial.

La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920

MARÍA SOLITA QUIJANO SAMPER
MARLENE SÁNCHEZ MONCADA*

Consideraciones preliminares

Cuando se habla del surgimiento del maestro en Colombia ¿se habla indistintamente del maestro y la maestra?; cuando se muestra la emergencia e institucionalización de la escuela y los procesos de escolarización de la población infantil durante el siglo XIX, ¿se asume que en tales procesos no hubo diferencia entre niños y niñas? De manera más general, ¿la educación impartida a las mujeres se inscribe en estos ámbitos y la rondan las mismas preocupaciones?

La educación de la mujer es una preocupación que data de finales del siglo XVII, cuando Comenio en su *Didáctica Magna* introduce un capítulo especial sobre “La educación de la mujer”, en adelante este asunto será permanente y constantemente problematizado. Desde finales del siglo XVIII en Colombia, el enunciado “educar a la mujer” se institucionaliza en diversidad de formas y escenarios: conventos, escuelas, familia, escuelas dominicales de las parroquias, retiros espirituales, las tertulias, la prensa femenina, congregaciones de candad, confesores y padrinos morales; esta diversidad de modalidades hace pasar casi desapercibido, en los estudios históricos, lo relativo a la escolarización de las niñas.

* Maestras del Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–.

Tales estudios han mostrado cómo la Instrucción Pública fue la estrategia mediante la cual se hizo posible la escolarización de una porción significativa de la población infantil en América Latina durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX (Martínez Boom & Narodowski, 1996). No obstante en la prolífica producción histórica sobre la educación en Colombia, pareciera como si las niñas y jóvenes no hubiesen sido observadas por el poder que escolarizaba a los niños, igualmente –en relación con el maestro y su historia– tampoco se han señalado diferencias en cuanto a la función social que se les atribuyó.

La educación escolarizada de niñas y jóvenes bogotanas se inicia a finales del siglo XVIII con la fundación del Colegio de La Enseñanza en 1783, alcanzando su mayor desarrollo en la década de 1860 y fue ejercida principalmente por instituciones de carácter privado, a la sazón denominadas *casas de educación* o *colegios*. A partir de la década de 1870, la escolarización femenina también comenzó a ser fuertemente impulsada por el Estado; fue en esta década cuando se crearon las primeras escuelas normales femeninas en el país. Tanto los particulares como el Estado aunaron esfuerzos al propósito común de “educar a la mujer”.

Así, el proceso de la escolarización femenina no estuvo marcado principalmente por las reformas educativas oficiales, sino por el modo como fueron apareciendo las instituciones escolares para niñas y jóvenes, por las transformaciones que implicó el que la dirección y enseñanza en las escuelas pasara de estar en manos de mujeres “instruidas y virtuosas” a “maestras graduadas”, y por los saberes propios del sexo que circularon para tal propósito.

En cuanto al ritmo de aparición, encontramos que en 1832 se crea el Colegio de La Merced como primer colegio oficial y simultáneamente se registra la fundación de cuatro colegios privados. Para 1869, Bogotá contaba con cuatro escuelas públicas –una en cada barrio– y ocho colegios privados¹. Desde 1827 hasta 1910 se registra la existencia de 67 colegios privados, exceptuando los colegios regentados por las religiosas, y en 1912 ya existían veinte escuelas públicas para niñas.

Álvarez (1995) define tres componentes a partir de los cuales se hizo posible la escolarización, como proceso general de la institucionalización de la escuela durante el siglo XIX: los maestros, los ramos de instrucción y el gobierno económico de las escuelas. En la escolarización femenina realizada por los establecimientos de carácter privado encontramos al menos dos de estos componentes, tal como los describe el autor: los ramos de instrucción y el gobierno económico de las escuelas; pero el componente que no se encuentra presente –con las características que el autor le atribuye–, es el maestro.

1 De acuerdo con los registros que se tiene sobre colegios privados, se sabe de la permanencia en el tiempo de algunos de ellos por su aparición en diferentes momentos y en diferentes registros.

Las primeras instituciones que se fundaron en Bogotá por iniciativa de particulares, a principios del siglo XIX –los colegios–, funcionaron principalmente con la modalidad del internado como parte del gobierno económico y del régimen interior; y en cuanto a los ramos de enseñanza, se impartió aquella que por entonces se denominaba *enseñanza elemental*, adicionándosele las enseñanzas “propias de su sexo”. Nada indica que este gobierno hubiese sido objeto de reglamentación, vigilancia y control por parte del Estado.

Por su parte, la escuela pública primaria, desde su implantación en el Nuevo Reino de Granada a finales del siglo XVIII, ya traía consigo ciertas prácticas propias de la sociedad moderna, desde el punto de vista técnico: uso del tiempo, división del trabajo, disciplina personal y colectiva y homogeneización e individualización de los sujetos y saberes. Las escuelas públicas de niñas, durante la primera mitad del siglo XIX, heredan algunas de estas características aunque no tuvieron la expansión que la voluntad política expresó. La segunda mitad del siglo XIX vio transcurrir dos reformas políticas: el radicalismo y la regeneración. El radicalismo condujo a la Constitución de Rionegro de 1863 y la regeneración a la Constitución de 1886, vigente hasta 1991. Les anteceden las reformas iniciadas por el liberalismo durante el gobierno de José Hilario López (1849-1853) que planteaban la libertad absoluta de imprenta y de palabra, la libertad religiosa y la libertad de enseñanza (Molina, 1980: 28).

Con la Constitución de 1853 se reglamentó la separación entre la Iglesia y el Estado (Echeverri, 1986: 41), pero con el Concordato de 1887 se recomponen las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica, al definir las potestades de cada una de las instituciones sobre diversos temas, entre ellos el de la educación. Con la Constitución de Rionegro se crean los Estados Unidos de Colombia y se consolidan los gobiernos federales de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Santander, Tolima y Panamá. Esta Constitución también consagró las libertades individuales y es considerada como la más anticlerical en la historia de Colombia. Cinco contendores disputaron el dominio político de los Estados Unidos de Colombia: radicales, conservadores, liberales moderados o independientes, militares y la Iglesia Católica (Rausch, 1993: 19-21).

Mientras tanto, en el campo religioso Pío IX –Pontífice entre 1846 y 1878– reunía el Concilio Vaticano I, XX ecuménico (1869-1870) que defendía la infalibilidad pontificia, al tiempo que la Iglesia Romana publicaba el *Syllabus*² que condenaba la instrucción laica, gratuita y obligatoria. Según Echeverri, tal publicación sirvió de base programática para los asuntos pedagógicos de las huestes católicas en nuestro país.

2 *Syllabus* o *Silabo*: Comprende los principales errores de nuestra edad [tiempo], que son notados en las *Alocuciones consistoriales*, en las *Encíclicas* y en otras letras apostólicas de N. SS. S. El papa Pío IX (Denzinger, 1997: 406-412).

En este campo de disputas, la educación fue un punto nodal en los debates, y la aparición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública –en adelante DOIP– durante la presidencia de Eustorgio Salgar (1870), provocó reacciones encontradas, focos de resistencia y un bloqueo nacional a la implantación del decreto (Echeverri, 1986: 42). El DOIP presentó novedades respecto a políticas educativas anteriores que en términos generales buscaban la incorporación, por parte de los Estados, de legislaciones y medidas que permitieran el fomento de la instrucción primaria, la uniformidad de los textos de enseñanza, la fundación de una escuela normal para varones y una escuela normal para mujeres en cada Estado, y el estímulo al sentimiento público en favor de la educación del pueblo (Rausch, 1993: 19-21).

Por el carácter federado de la República entre 1863 y 1886, los Estados poseían la autonomía de reconocer o no el DOIP; al parecer Cundinamarca fue uno de los que menos modificaciones hizo para su adopción y difundió intensamente los planteamientos pedagógicos de Pestalozzi (Echeverri, 1986: 42), escritos por diversos autores norteamericanos, en el periódico *La Escuela Normal*, órgano oficial de la Dirección General de Instrucción Pública. A pesar de que se promulgaron nuevas reformas en gobiernos posteriores, muchos de estos planteamientos pedagógicos subsistieron hasta la década de 1930, cuando aparece el movimiento de Escuela Nueva. No así otros aspectos relacionados con algunos principios éticos que intentó implantar el Estado: el papel de *Estado docente* y el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación. Después de 1886 se mantuvo la gratuidad pero se estableció que en todas las escuelas y normales debía enseñarse la religión católica y que los textos de uso debían ser autorizados por la autoridad eclesiástica.

Paralelamente, existieron discursos y prácticas sociales que agenciaron el establecimiento de “familias” en estos discursos confluyen tanto el Estado como la Iglesia. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997) demuestran cómo el “corazón del niño” fue objeto de disputa entre estas dos instancias; por el contrario, hemos encontrado que el “corazón de la niña” no es objeto de disputa pues tanto el Estado como la Iglesia establecen una alianza moral para disputarlo a la imaginación, a las pasiones, la ensoñación, etcétera.

Una mirada diferenciadora sobre el niño y la niña permitió su intervención efectiva, en función de sus fines sociales; la escolarización fue una de las formas de gestión sobre la población infantil. Desde finales del siglo XVIII, ésta fue la estrategia para la formación de los niños como futuros ciudadanos, mientras que sólo fue una entre otras para el caso de las niñas. A partir de 1890 la educación de las mujeres se realiza en escenarios diferentes al convento, la familia, las tertulias, la prensa femenina, etcétera: se piensa “educar a la mujer” principalmente en una institución escolar.

La historia que aquí se muestra no es la de la aplicación de las reformas educativas a la educación de la mujer, en tanto que esta temática, como lo veremos más adelante, presenta ritmos diferentes al panorama educativo nacional. Tampoco es la historia de los impedimentos, las restricciones y el deseo de mantener en el atraso a las mujeres. Lo que se quiere mostrar es, más bien, cómo en la institución escolar –pública o privada– se gestionó el tipo de mujer requerida para una sociedad que quiso ser moderna y católica, productiva y moral. Lo que intentamos es buscar las condiciones que hoy nos conforman de esta manera.

Educar la mujer y los primeros colegios: La Enseñanza y La Merced

La Compañía de María y Enseñanza, al establecer su primer colegio en Santafé de Bogotá, contaba ya con 176 años de experiencia educativa. La Compañía, fundada por Juana de Lestonnac, introdujo en la Iglesia una nueva forma de vida religiosa para la mujer, que tendría como fin específico su educación, pues según se decía, la mujer debía salvar a la mujer.

El internado ideado por Juana de Lestonnac se diferenciaba de los monasterios, al plantear que las pensionistas no tendrían nada en común con la comunidad de religiosas de dicha orden; no convivían ni eran educadas en las mismas dependencias de las religiosas y entraban a formar parte de una clase³, pues su educación iba encaminada a “prepararlas para el mundo que debían recristianizar”. Los colegios para la Comunidad de María –así como para los jesuitas y los protestantes– eran centros de cultura religiosa y plataformas de evangelización.

Desde las primeras constituciones de la Compañía, se establece la compatibilidad entre clausura regular y enseñanza en las escuelas, y la responsabilidad de la Superiora en la dirección de la obra educativa, conformada por la escuela para las niñas pobres y el pensionado para las niñas de la clase acomodada. La fórmula de las Clases o Escuelas fue parte de la concepción pedagógica de la Compañía desde 1638; el horario y su distribución, la duración de las lecciones, el régimen de vacaciones y la admisión fueron otros de los aspectos que se contemplaron.

En la fórmula de Clases se establecía la distribución de las alumnas en grupos denominados *decurias*, que permitían que la maestra, una religiosa, se alternara con una ayudante o vicemaestra y una jefe de decurias, encargadas de llevar el control de la asistencia y de la ejecución de las tareas escolares (Foz y Foz, 1997: 66).

3 En la formación tradicional en los conventos cada educanda estaba bajo la dirección de una monja.

La apertura del pensionado-colegio y de la primera escuela pública de La Enseñanza en Santa Fe de Bogotá, fue decretada el 23 de abril de 1783 por el arzobispo virrey Caballero y Góngora, estableciendo las dos secciones antes mencionadas. El tipo de instrucción para las dos secciones consistía en las “labores propias del sexo”, además de leer y escribir, la doctrina cristiana, rezo y máximas de la religión. Las colegialas, “jóvenes decentes”, estaban a cargo de la maestra o maestras en el pensionado, sujetas a la observancia de la clausura, separadas tanto del convento como de la escuela de niñas pobres. Al parecer este régimen se mantuvo durante todo el siglo XIX y transformó las prácticas cotidianas y educativas de la vida en los conventos. Las niñas que asistían a la escuela pública “niñas de todo género”, entraban y salían mañana y tarde diariamente (Ibíd.: 89).

El Plan de Santander impulsó las escuelas normales de enseñanza mutua (Ley de 6 de agosto de 1821) para formar a los maestros varones, con lo cual se pretendía difundir el sistema mutuo propuesto por Lancaster; en Bogotá comenzó labores en 1821 bajo la dirección de Fray Sebastián Mora Berbeo. El Colegio de la Enseñanza se resistió a adoptar el sistema lancasteriano, por lo cual fue fuertemente presionado entre 1824 y 1827, pues tal sistema reñía con las decurias. La tensión disminuyó cuando Bolívar consintió dejar en libertad a aquellos establecimientos, así como a los maestros de escuelas particulares que tuvieran inconvenientes en admitir la enseñanza mutua, con tal que enseñaran los ramos prescritos por las leyes y decretos (Foz y Foz, 1997: 250).

A propósito del sistema lancasteriano, en las instituciones escolares femeninas, éste fue reglamentado por primera vez para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Colegio de La Merced, fundado en 1832; desde entonces, tuvo el carácter de colegio oficial, puesto que fue establecido por el Poder Ejecutivo con la facultad para proveer las directoras y catedráticos, fijar sus atribuciones y deberes, así como las obligaciones de las niñas, dictar el reglamento para el régimen interior de la casa, ordenar la distribución del tiempo y fijar las disposiciones para el manejo de las rentas, pues sería inspeccionado por parte del gobernador de la Provincia, quien a su vez otorgaría las cinco becas destinadas a las niñas pobres que cumplieran con los requisitos para el ingreso a la institución, pues las demás debían pagar sus estudios.

Casas de educación y colegios de religiosas

Los colegios privados para niñas y señoritas conservaron características educativas, pedagógicas y disciplinarias casi iguales hasta la última década del siglo XIX. En cuanto a las materias de enseñanza, en algunos casos se distinguió entre

elemental –lectura, escritura, religión, moral, urbanidad, bordados–, y superior, cuando se ofrecían materias como gramática castellana, francés, aritmética, geografía, historia –sagrada y profana en algunos casos–, dibujo, música y en algunos casos, economía doméstica.

Respecto al régimen disciplinario, el internado era la modalidad más regular para las niñas y señoritas distinguidas y contaban con unas reglas de estricta observancia, conducentes a formar en la virtud y, quizás antes que eso, a preservarla. Aunque ciertamente el internado no era la única modalidad, pues también existían en algunos colegios las modalidades de semi-internado y externado, todo parece indicar que era la más común entre aquellas instituciones que las familias acomodadas podían costear.

Durante la primera mitad del siglo XIX estos colegios recibían de 10 a 25 niñas⁴ entre los 7 y 15 años de edad; casi en ninguno se diferenciaba en “clases” la ubicación escolar de las educandas. Posteriormente, esta ubicación se hizo según la edad o el grado de aprovechamiento hasta llegar a presentar, a finales de siglo, una compleja combinación pedagógica de colocación y clasificación, al tiempo que se introducía la enseñanza secundaria orientada a dar profesiones a las mujeres. Desde la tercera hasta la última década del siglo XIX, las materias de enseñanza no tuvieron muchas variaciones; durante este periodo se encuentra que las enseñanzas eran elementales y especialmente saberes que se consideraban propios del sexo femenino: la economía doméstica y las labores de mano (flores artificiales, obras de aguja como tejidos, bordados, costura, etcétera). Estos saberes buscaban el “uso racional” de los bienes y del tiempo. La economía doméstica permitía a las mujeres tener los elementos para gobernar la casa, y las labores de manos impedían que las niñas de las clases acomodadas tuvieran ocasión de estar ociosas y ocuparan la imaginación, y para las niñas pobres estos saberes buscaban dotarlas de un oficio. Finalizando el siglo XIX, las instituciones escolares se proponían fomentar para la mujer enseñanzas que la habilitasen para el desempeño de una profesión para procurarse con ello un sustento.

Directoras y maestras

Hasta mediados del siglo XIX, en las instituciones escolares privadas, la enseñanza fue ejercida por señoras reconocidas en la ciudad por sus virtudes e instrucción; a partir de la década de 1890, estos colegios ofrecen sus servicios especificando que son dirigidos por “maestras graduadas”, pues durante casi toda la centuria bastaba ser educada para educar. Todo parece indicar que el establecimiento de estas instituciones derivó de la iniciativa de las señoras que

4 Al parecer, hacia finales de la década de 1860, el colegio llegó a tener 50 alumnas, internas “lo que nos habla de la fama de doña Eustoquia como educadora” (Hermana Teresa de la Inmaculada, 1960: 76).

ejercían su dirección, lo cual nos lleva a considerar que fue un factor que incidió en la ausencia de control y vigilancia por parte del Estado. O bien, dándole una vuelta de tuerca, podríamos suponer que pese a la voluntad de impulsar la escolarización de la mujer –tal como se expresó desde finales del siglo XVIII– el Estado consintió el desarrollo de las iniciativas que tuvieran a bien realizarse como pudieran y quisieran. Estos mismos factores ubican la escolarización femenina, durante casi ocho décadas del siglo XIX, en el ámbito de lo privado.

Las instituciones escolares femeninas, tanto las privadas como las públicas, siempre estuvieron bajo la dirección de una mujer, inclusive hasta la primera mitad del siglo XX –señoras virtuosas e instruidas, maestras públicas o superiores de conventos–, lo cual no ocurría en las escuelas públicas de varones ni en las escuelas alternadas, pues desde 1870 tales escuelas podían estar bajo la dirección de una maestra, siempre y cuando los niños no pasaran de doce años. A partir de la década del setenta con la Reforma Instruccionista, se institucionaliza el requerimiento “del mismo sexo” en diferentes instancias de las escuelas normales: la cátedra de pedagogía teórica y práctica, la dirección de las escuelas anexas y el alumnado de éstas. Esta práctica se replica en las instituciones privadas y de religiosas que empezaron a otorgar título de “maestra”, a partir de la década del 90.

Uno de los colegios privados para niñas y señoritas de más larga trayectoria durante la segunda mitad del siglo XIX fue el Colegio de la Santísima Trinidad. La descripción de su funcionamiento sirve como ilustración para entender algunos de los componentes a partir de los cuales se hizo posible la escolarización de niñas y jóvenes en este tipo de instituciones: los ramos de enseñanza y el gobierno económico.

Colegio de la Santísima Trinidad

Fundado por doña Eustoquia Carrasquilla en 1856. La señorita Carrasquilla fue un personaje de particular relevancia para la educación de la mujer en Bogotá, tanto por su permanencia durante varias décadas en diversas instituciones de educación, privadas y públicas, como por el régimen que instauró en cada una de ellas⁵.

Su actividad educativa comenzó con la fundación de este colegio y continuó con la dirección de la Escuela Normal de Mujeres de Cundinamarca, primera normal oficial de mujeres de la República, cargo en el que sucedió a la maestra

5 Otros miembros de la familia que tuvieron relación con la educación de la época fueron su hermana Hortensia que la acompañó en el Colegio de la Santísima Trinidad; don Ricardo Carrasquilla, catedrático e intelectual durante la segunda mitad del siglo XIX y monseñor Rafael María Carrasquilla, rector del Colegio del Rosario y arzobispo de Bogotá a principios del siglo XX.

alemana Catalina Recker, que formó parte de la Primera Misión Alemana dentro de la reforma educativa de 1870.

Eustoquia Carrasquilla sostuvo con Catalina Recker sendas polémicas en torno a las actividades de pedagogía práctica desarrolladas en la escuela anexa. Al parecer, el Colegio de la Santísima Trinidad estuvo cerrado un tiempo y se volvió a abrir en 1862. Al menos desde 1895 estuvieron en la dirección Sara María y Rebeca Crosthawite; Sara fue directora de la Escuela Normal de Institutoras de Boyacá en 1889 y 1894; de la Escuela Normal de Institutoras de Cundinamarca en 1893 y 1896; de la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia en 1894 y de la Escuela Normal de Institutoras de Santander en 1896, mientras que Rebeca en este año fue catedrática de esta normal.

Para el funcionamiento del colegio se promulgaron por lo menos tres reglamentos: el primero del que se tiene registro se produjo en 1856, el segundo en 1895 y el tercero en 1899; las normas proferidas en ellos permiten tener idea de la vida escolar de las niñas en estas instituciones. A lo largo de su existencia estableció un rango de edades para permanecer en el colegio de acuerdo con la organización del plan de estudios; así, en 1856 se estipulaba simplemente que fueran niñas entre 7 y 15 años, que no se adoleciera de ninguna enfermedad crónica ni contagiosa. En los reglamentos de 1895 y 1899, las edades de ingreso se establecieron de acuerdo con los cinco años en que se organizaba el Plan de Estudios que ofrecía el colegio. Las niñas de 7 a 10 ingresaban a la escuela anexa que tenía sección elemental y sección media; luego, el Liceo se dividía en cuatro años así: el primer año constituido por dos secciones para niñas de 11 a 13 años; el segundo año, también con dos secciones para señoritas de 12 a 15 años; el tercer año, sólo para aquellas que ganaran los cursos del año anterior, con edades entre los 13 y los 15 años; el cuarto año, con una sola sección, únicamente para las señoritas que hubieran ganado los cursos del año anterior, entre 14 y 17 años. Aquellas que aspiraran obtener el título o certificado de idoneidad para ejercer una profesión y con capacidad para ejercer el profesorado, continuaban en el colegio el quinto año. Estas graduaciones por años y secciones se referían a la mayor o menor extensión de las enseñanzas y tenían en cuenta las aptitudes intelectuales y la aplicación de la alumna.

Desde 1856 hasta 1886 se ofrecen, en términos generales, las siguientes materias de enseñanza: doctrina, religión y moral cristiana, historia sagrada, aritmética, gramática castellana, francés en todas sus partes, inglés, geografía en todas sus partes, música vocal e instrumental, lectura, escritura, urbanidad, economía doméstica teórica y práctica, costura, bordados, tejidos y demás obras de aguja y flores artificiales (Carrasquilla, 1886).

En el prospecto de 1895 se presentan las asignaturas y su distribución de una manera particular, pues las materias de enseñanza aparecen agrupadas bajo nominaciones generales como ética, lenguaje, ciencias naturales, matemáticas, historia, estética, dirección pedagógica⁶. En 1899 el pensum del colegio se presenta organizado bajo la nominación de facultades, donde en el quinto año se opta por la Facultad de Pedagogía o por la Facultad de Comercio, al término del cual obtenían diploma de grado que las “ponía en capacidad” para el ejercicio de una profesión.

En relación con el régimen disciplinario, el colegio comenzó con la modalidad del internado; a partir de su reapertura se ofrece el semi-internado y finalizando el siglo XIX ofrece el externado. Sin perjuicio del tipo de modalidad, en 1895 las niñas –de acuerdo con las edades establecidas para cada año– conformaban cada una de las secciones, opuesto a lo que ocurría en el colegio de La Enseñanza, en donde la diferenciación por modalidad obedecía a la procedencia de las niñas. Por su carácter de internado, en 1856 se establecieron “once meses de enseñanza y uno de asueto..., el de diciembre”; las alumnas podían salir a sus casas todos los domingos, excepto el primero de cada mes, de las siete de la mañana a las seis de la tarde; pero podían quedarse en el colegio aquellas cuyos padres vivieran fuera de Bogotá. No se le permitía a ninguna alumna salir con un criado, ni con persona que no fuera conocida de la directora, y la alumna que no estuviera en el colegio a las seis de la tarde no se le permitía salir el domingo siguiente. Toda visita a las alumnas era prohibida, lo mismo que llevarles al colegio frutas, dulces o cualquier otra cosa de comer, y los padres, que por vivir fuera de Bogotá no pudieran ver a sus hijas los domingos, eran los únicos que tenían permiso de visitarlas.

Cuarenta años después, los criterios que definen el régimen interior cambian notoriamente. Así, cuando el reglamento de 1899 se refiere a las internas, menciona que recibirán alojamiento, alumbrado, alimentación sana, abundante, enseñanza y ofrecen el mayor esmero posible en la comodidad, condiciones higiénicas, aseo, ventilación y arreglo en el local. Para corroborar este ofrecimiento, las directoras manifiestan que “han tomado uno de los mejores locales que se hallan en esta capital, el cual está convenientemente situado y ofrece magníficas condiciones higiénicas”. También se garantizaba el buen trato y cariño a las alumnas, a las que enfermaren –decían– se les prodigarían las condiciones y cuidados del caso y se les aplicarían los remedios que prescribiera el médico.

Entre 1856 y 1895 en la Santísima Trinidad se pasó de los certámenes a los exámenes. En los primeros se buscaba mostrar el “aprovechamiento” de las

6 Para el segundo año, ética estaba conformada por las asignaturas de religión y urbanidad y el de lenguaje: lectura, ortografía, gramática, escritura, francés e inglés. (Crostawhite & Chaparro, 1895: 14-15).

alumnas; bajo la dirección de doña Eustoquia Carrasquilla, a los certámenes no podían asistir sino las personas invitadas por la directora: sólo los padres o acudientes de las alumnas, quienes no podían traer a ninguna otra persona. En otros colegios privados, las alumnas podían eximirse, siempre que lo manifestaran al momento de ingresar al colegio. En el reglamento de 1895 se establece que habrá exámenes de prueba individuales ante dos jurados de examinadores, constituidos, el uno por la directora y dos profesores, y el otro por la subdirectora y otros dos profesores de los que dictan enseñanzas en el liceo. La presentación de exámenes era de carácter obligatorio, así como la asistencia de sus padres a tal evento.

Entre el Colegio de la Santísima Trinidad y la Escuela Normal de Institutoras de Cundinamarca existieron prácticas disciplinarias similares; las dos instituciones estuvieron en diferentes momentos bajo la dirección de las mismas personas.

Colegios regentados por comunidades religiosas en Bogotá

Los primeros monasterios de monjas llegaron a Santa Fe de Bogotá, Nuevo Reino de Granada, en el siguiente orden: concepcionistas en 1595; carmelitas del Convento del Carmen en 1606; clarisas del Convento de Santa Clara en 1629, y dominicas del Convento de Santa Inés en 1645; todos observaron las reglas de los mendicantes (Foz y Foz, 1997: 18).

Según Foz y Foz, estas fundaciones se hicieron en forma autóctona, en el sentido de que unos fueron creados por mujeres laicas y criollas sin la participación de monjas pertenecientes a otros monasterios y otros fueron fundados por religiosas de diferentes órdenes, como es el caso de las clarisas de Tunja quienes fundaron los conventos concepcionistas de Santa Fe y Tunja. El único convento fundado por monjas llegadas desde España fue el de las clarisas de Cartagena. Las dificultades que se derivaron de esta particular forma de fundar los monasterios neogranadinos como los otros de las Indias, tuvieron que ver con la ambigüedad de las constituciones y la “falta de identidad”. Otras dificultades derivaron de la falta de vocación de muchas monjas que escogían la vida religiosa por razones económicas, pues la dote de matrimonio resultaba más costosa que la dote del convento (Zuleta, 1996; Foz y Foz, 1997: 18-21).

Estas características hicieron de los conventos neogranadinos espacios de habitación que acogían mujeres de diversa condición, con una vida cotidiana que a la vez que respetaba la clausura, admitía ciertas prácticas consideradas como impropias en los monasterios europeos, vale decir, la convivencia de mujeres de clase acomodada con sus sirvientas, monjas y otras mujeres que

encontraban en el convento más un lugar de acogimiento que de recogimiento. La concepción educativa y religiosa que dio La Enseñanza a su obra, introdujo el rigor disciplinario que se impuso en los colegios privados y casas de educación durante la primera mitad del siglo XIX, y posteriormente en las escuelas normales de los Estados, a partir de 1874.

Mediante las leyes desamortizadoras dictadas en 1861 por el general Mosquera, los conventos quedaron suprimidos, las comunidades de religiosas comenzaron a retornar hasta la firma del Concordato con el presidente Núñez en 1887; así, la educación por parte de las religiosas se impulsó a partir de la década de 1890. Sin embargo, hubo dos casos que se exceptúan en cuanto pudieron mantener sus actividades de enseñanza de manera apenas interrumpida y cuya presencia en Bogotá es la más temprana. Por una parte, el Colegio de la Enseñanza de la Comunidad de María que ya hemos mencionado, y el caso de la Comunidad de la Presentación, que a la sazón atendía el Hospital San Juan de Dios, actividad para cual había sido traída desde 1873 pero que, por vocación de origen, fundó desde esa fecha una escuela para niñas huérfanas junto al hospital, en 1885 un colegio para niñas distinguidas, el Colegio de Nuestra Señora y unas “clases infantiles de niños”; hasta entonces, la actividad que esta comunidad había desarrollado no estaba especialmente dirigida a la enseñanza (Gómez, 1886: 306; Hermana Teresa de la Inmaculada, 1960; *La Presentación en Colombia*, 1947).

El colegio que se conoció en la época con el nombre de Sans Fazon, fue fundado en 1899, luego el colegio y escuelas Barrio Ricaurte y por último, la Escuela de Comercio de la Presentación.

La Congregación de Hermanas Bethlemitas, originarias de Guatemala, había sido de contemplación; a partir de 1799 comienzan su actividad educativa a raíz de la concesión del papa Pío VI a todas las religiosas de clausura de América por escasez de educadores, autorización que se hizo extensiva a otras comunidades en Hispanoamérica. Su primera fundación en Colombia se realizó en Pasto en 1885. Fundaron en Bogotá el Colegio de Chapinero para niñas en 1887, con internado y externado, y un jardín infantil para niños. Al año siguiente, el gobierno les otorgó cinco becas para que señoritas de escasos recursos y vocación para el profesorado se formaran allí (Ley 150, 1° de diciembre de 1888, de presupuesto para el bienio de 1889 y 1890).

En varias de las casas de las madres Bethlemitas funcionaban las escuelas dominicales, en las que aproximadamente unas 600 sirvientas recibían instrucción catequística y también clases de lectura, escritura, aritmética, modistería y tejidos. También se ofrecían ejercicios espirituales una vez al año a las señoras y señoritas que se internaban para tal fin.

Las Hermanas Salesianas fundaron el Colegio de María Auxiliadora de Bogotá en 1897 y manejaron entre 1903 y 1915 el Colegio de La Merced, mediante sucesivos contratos con el gobierno con mutuo favorecimiento, pues La Merced había quedado en muy mal estado después de la Guerra de los Mil Días y a la vez, el local de las hermanas era muy estrecho (Hermana Teresa de la Inmaculada, 1960: 57). Las Hermanas Terciarias Dominicanas de Santa Catalina de Sena establecieron en sus constituciones que su fin especial era el ejercicio de la caridad con el prójimo, mediante la asistencia de enfermos y la educación literaria y religiosa de las niñas. Esta comunidad fundó el Colegio de Nuestra Señora del Rosario para señoritas y niñas en 1880 y a partir de 1920 pudo conferir grados de institutoras, según Resolución 309 de 1909 y contaban con una escuela infantil anexa. Por otra parte, manejaban la Escuela de Servicios Domésticos en Bogotá con presupuesto de la Nación en los años 1888, 1892, 1893 y 1899 (Ley 150, 1° de diciembre de 1888, de presupuesto para el bienio de 1889 y 1890). Por último, las monjas del Sagrado Corazón de Jesús fundaron en 1907 su Colegio de Bogotá, mediante contrato celebrado con la administración del general Reyes.

Escuelas públicas de niñas y la Reforma Instruccionista

La monarquía española pretendió impulsar la educación de la mujer en Hispanoamérica, durante un breve pontificio conseguido por Fernando VII para que todas las religiosas se emplearan en la educación de las niñas, a excepción de las órdenes que por sus constituciones y reglas tuviesen prohibido el trabajo con seculares. Esta misma disposición la ratifica el Congreso de Cúcuta en 1821 como parte de su plan de expansión de la Instrucción Pública (Hermana Teresa de la Inmaculada, 1960: 43), pero varios de los conventos existentes se negaron con el argumento de que esta tarea contravenía su naturaleza religiosa y de claustro. Sin embargo, durante el gobierno de Santander se dispuso la apertura de escuelas para niñas en los conventos de religiosas, con el objeto de que se educara a las niñas de los sectores pobres de la naciente República, diferenciándose de aquellos establecimientos que recogían a huérfanas o abandonadas.

Durante la década de 1860 se registra en Bogotá la existencia de cuatro escuelas de niñas en cada uno de los principales barrios de la ciudad: una en La Catedral, otra en Las Nieves, otra en Santa Bárbara y otra en San Victorino, presumiblemente bajo la dirección de maestras contratadas por el Estado de Cundinamarca⁷. A partir del DOIP, la escuela primaria, tanto para niñas como para varones, se dividió en dos secciones: elemental y superior. En 1880 Bogotá

7 Resolución que manifiesta los establecimientos de educación primaria y secundaria que hay en la ciudad de Bogotá, capital del Estado de Cundinamarca, costeados por rentas nacionales del Estado, del Distrito y por empresas particulares, y número de jóvenes que reciben educación de ellos, en *Diario de Cundinamarca* (8), Año 1, octubre 8 de 1869: 41-42.

contaba con 15 escuelas públicas para niñas distribuidas en los mismos barrios, no obstante con una novedad en cuanto a la organización escolar: tales escuelas se dividían en elemental, media y superior y cada una constituía una escuela con local y directora propios. Finalizando el siglo, hacia 1899, se registraron 12 escuelas públicas para niñas incluyendo una nueva en Chapinero que funcionaban según las secciones establecidas en 1880; cada sección podía durar hasta tres años y estar bajo la dirección de una sola maestra o en un mismo salón, o formar tres escuelas distintas con sus respectivas maestras en locales separados⁸. En 1904 se conserva la misma división, pero cada sección tenía dos años de duración (Decreto 491 de 1904, 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública). En 1912 aparecían inscritas 20 escuelas de este tipo, algunas de ellas creadas en otros barrios: San Pedro, Egipto y Las Aguas; en 1915, 24 escuelas, incluyendo una nueva en el Barrio Sucre. Siete años más tarde, en 1917, se registran otras nuevas: la Escuela Urbana de Niñas en el barrio Belén, la de San Cristóbal, la del barrio Obrero Ricaurte y una escuela más para el barrio de Santa Bárbara. Para 1920 se contabilizan 22 escuelas públicas municipales para niñas, con las respectivas secciones e “incluyendo nuevos establecimientos en los barrios Tunjuelo, San Cristóbal, Montes y Puente Aranda⁹”.

¿Quiénes eran las maestras?

Desde su creación hasta la aparición de las escuelas urbanas públicas mixtas de 1970, las escuelas de niñas invariablemente estuvieron conducidas por maestras; aún no se ha conocido ningún caso en Bogotá, en el que este tipo de escuelas hubiesen estado bajo la dirección de un maestro. La legislación siempre estableció que las escuelas de niñas y las que se componían de uno y otro sexo –escuelas alternas–, debían ser regentadas por señoras de notoria respetabilidad y ejemplo de conducta, es decir, buena conducta, conducta virtuosa. Finalizando la década de 1870, además de estas condiciones, se considera que quien mejor estaba facultada para desempeñarse en el cargo era la maestra graduada (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870; Decreto 595 de 1886; Decreto 429 de 20 de enero de 1893, por el cual se organiza la instrucción pública primaria).

Igualmente, las escuelas de varones podían ser confiadas a señoras que reunieran tales aptitudes, y a partir de 1886 se establece que las maestras pueden hacerse cargo de tales escuelas, siempre y cuando no concurrieran niños mayores de 12 años (Decreto 595 de 1886). Durante más de siglo y medio se tuvo la convicción

8 “Reglamento para las escuelas primarias”, en *Revista de la Instrucción Pública* (7). Vol. II, año 1, 7 de julio de 1893: 3. Todas las disposiciones legales emitidas en el periodo que va de 1886 a 1902, se producen en el marco de la Constitución de 1886 durante la presidencia de Rafael Núñez.

9 Los datos del número de escuelas en Bogotá, fueron recogidos de los siguiente seriados: *Diario de Cundinamarca*, 1869, 1883, 1912 y 1919, *El Maestro de Escuela*, 1899, *Diario Oficial*, 1880, *Registro Municipal y El Cundinamarqués*, 1920.

convicción de que “por naturaleza” las niñas de las escuelas públicas deberían ser educadas por individuos de su propio sexo.

¿Qué se les enseñaba a las niñas?

Desde principios del siglo XIX se establecieron algunas diferencias entre lo que se debía enseñar a niños y a niñas; tales diferencias consistían básicamente en que las niñas aprendiesen saberes relacionados con la economía doméstica y con las manualidades. A partir de 1870 se amplían los ramos de la enseñanza de acuerdo con las nuevas secciones que establece el DOIP; así, en la sección elemental se distribuyó el tiempo escolar en los ramos de lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesos y medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición y recitación, nociones generales de higiene y de geografía e historia patria. En la sección superior, además de los ramos antes indicados, deberían estudiar elementos de álgebra, geometría y sus aplicaciones usuales –especialmente el dibujo lineal–, teneduría de libros –aplicada no sólo al comercio y a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas– nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene, elementos de cosmografía y geografía general y la historia y geografía especial de Colombia. Sin embargo, para las escuelas de niñas se especificó que se enseñaran sólo los principales ramos, de manera que las horas de trabajo se distribuyeran entre éstos y la enseñanza de las obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios que convinieran particularmente a las mujeres.

Con la Regeneración la enseñanza de la religión se hace obligatoria, aparecen nuevos ramos como la historia sagrada y la urbanidad, se mantienen algunos de los antes mencionados y se dispone que en las escuelas de niñas, además, se debe enseñar costura, bordados, tejidos y corte de trajes (Decreto 99 de 1886, 17 de febrero, por el cual se organiza interinamente la instrucción pública). Tanto los niños como las niñas deberían asistir a las escuelas de lunes a sábado de 7 de la mañana a las 2 de la tarde.

Con el Plan Zerda los planes de estudio para las escuelas primarias van a variar de acuerdo con cada sección; en la sección elemental, destinada a niños entre 6 y 9 años, se establecen como ramos de enseñanza la instrucción religiosa, lectura, lecciones de cosas u objetivas, aritmética, escritura, dibujo lineal, canto y ejercicios calisténicos; para las niñas especialmente obras de mano: principios de costura, punto de malla o de media. La sección media, destinada a niños de nueve a doce años, podría durar de dos a tres años; al anterior “pensum” se adicionan las asignaturas de geografía, historia patria, historia natural; desaparecen las lecciones de cosas u objetivas, la calistenia es reemplazada por la gimnasia y aparecen variaciones para las obras de mano: fin del tejido de malla o media,

costura y remendado. La sección superior, destinada a niños de doce a quince años, también podía durar de dos a tres años; se adicionan gramática, geografía de Colombia, el dibujo lineal es reemplazado por el dibujo geométrico y nuevamente aparecen variaciones para las obras de mano: remendado, costura y corte (“Reglamento para las escuelas primarias...” Decreto 491 de 1904, Código de Instrucción Pública de Colombia). El tiempo escolar para todas las secciones se distribuyó así: de lunes a viernes de 7 a 9 de la mañana y de 10½ de la mañana a 3½ de la tarde y el sábado de 7 a 11½ de la mañana. Esta misma distribución se reglamenta en 1904, en desarrollo de la Ley 39 de 1903.

Para finales de siglo se implementó, para las escuelas de niñas el Programa de Labores Domésticas en las escuelas medias y superiores, basado en el Método de la Institutriz del Real y Mijares (“Programas”, en *El Maestro de Escuela* (1 y 2), (1898: 43-44). Tal programa se dividía en tres partes: economía doméstica –menaje y cocha–, higiene y urbanidad y buenas maneras. Una de las recomendaciones más importantes del método, consistía en que en las lecciones de escritura y lectura se debían desarrollar los temas de cada una de las partes del programa de labores domésticas.

¿Cómo se sostenían las escuelas de niñas?

En 1844 cada distrito parroquial tenía la obligación de sostener, por lo menos, una escuela para niños (Cabarico, 1952: 52). Con el DOIP se establece que los habitantes de cada Distrito de Instrucción Pública estaban obligados a sostener el número de escuelas que fueran necesarios para que pudieran recibir educación gratuita todos los niños de ambos sexos de siete a quince años residentes en él.

A partir de 1886, por causa de la disminución de fondos destinados por la ley para la instrucción pública, diezgadas por la “desastrosa guerra” que había sufrido el país, se dispuso la obligación a los distritos de abrir una escuela gratuita elemental para niñas y sostenerlas con las rentas especiales destinadas a instrucción pública; si las rentas eran insuficientes, la municipalidad debía asumir esta responsabilidad. Los distritos que no pudieran sostener una escuela de niñas quedarían suprimidos y sus territorios agregados al del lugar o lugares más cercanos, según lo determinara el gobernador del Distrito Federal (Decreto 33 de 21 de junio de 1886, por el cual se centraliza la administración de las rentas especiales de la Instrucción Pública y se determina la manera como deben pagarse los sueldos de las directoras). Igualmente, se dispuso que el número de escuelas de niñas podría ser reducido por el inspector provincial a solicitud de la inspección local, siempre que los medios de educación privada satisficieran las necesidades de la población. Además, para que un Distrito fuera reconocido como tal, era condición que sostuviera una escuela primaria de niñas, por lo menos (Decreto 595 de 1886;

Decreto 429 de 20 de enero de 1893; Decreto 491 de 1904). En 1893 se estableció que los habitantes de cada distrito debían sostener el número de escuelas primarias que fueran necesarias para que las niñas de 7 a 15 años de edad, residentes en él, pudieran recibir educación gratuita. En 1904 se ratificó esta disposición.

Las escuelas públicas de varones siempre fueron sostenidas por el Gobierno del Distrito Federal (Decreto 99 de 1886; Decreto 429), y por lo menos hasta la primera década del siglo xx, estuvieron a cargo de los departamentos.

Escuelas alternadas

El DOIP dispuso que en los distritos en que no se pudiera establecer sino una sola escuela, deberían concurrir a ellas niños de uno y otro sexo; los inspectores departamentales y locales cuidarían de que los individuos de cada sexo estuvieran convenientemente separados, ya alternando las horas de escuela o cualquier otro medio indicado y en 1904 se ratifica esta disposición (Decreto 491 de 1904). En 1893, el ministro Zerda fijó para el efecto las siguientes reglas:

1. No asistirán los niños a las clases de las niñas, ni al contrario.
2. Las horas de salida de los niños no coincidirán con las de entrada de las niñas y viceversa.
3. La maestra de escuela encargará a un agente de policía que cuide esmeradamente de que los niños y las niñas de la escuela no anden juntos por las calles. Es entendido que todos los maestros de las escuelas pueden solicitar de la autoridad competente el servicio de policía para efectos de hacer que los alumnos guarden orden en las calles.
4. En estas escuelas habrá tareas desde las 6 a.m., hasta las 10 a.m., para los niños y desde las 11 a.m., hasta las 3 p.m., para las niñas.

También dispone que si se llegaran a establecer escuelas mixtas se colocará a los niños y a las niñas en lados opuestos de la sala, dejando paso ancho entre ellos (*Reglamento para las escuelas primarias*: 3).

Escuela Normal de Institutoras de Bogotá

Durante algunos meses del año 1872, el director de Instrucción Pública de entonces, don Dámaso Zapata, publicó por diferentes medios escritos una “invitación” especial a las señoras y señoritas que quisieran ingresar a la Escuela Normal de Mujeres de Bogotá, primera institución de esta índole en el país. Posteriormente, en 1874, se crea la Normal de Institutoras en Socorro; al año siguiente en Bucaramanga, Tunja, Santa Marta y Neiva, y en 1878 la de Panamá¹⁰.

10 Dámaso, Zapata. “Invitación”, en *El Maestro de Escuela* (39), año 1, Bogotá, 1872: 114. “Memoria del Informe del Director jeneral de instrucción primaria de la Unión”. Bogotá, Imprenta Medardo Rivas, 1876: 68. Cuadro estadístico de las Escuelas normales de mujeres, en *Diario Oficial* (4665), año xvi, Bogotá, 16 de marzo de 1880: 7707.

Los requisitos exigidos a las primeras aspirantes a la Normal de Bogotá fueron los siguientes: tener 17 años cumplidos; edad que debía justificarse con la partida de nacimiento o con información de testigos idóneos; acreditar pureza de costumbres¹¹; saber leer y escribir correctamente; poseer nociones generales de aritmética, gramática castellana y geografía (para demostrar estos conocimientos, la candidata debía someterse a un examen de quince minutos en cada materia); saber coser en la tela que se le designara y no padecer de ningún defecto físico, ni enfermedad incompatible con las funciones de institutora. Para aquel entonces, existían tres modalidades de estudiantes de la normal: la becada interna, pensionada por la Nación; la supernumeraria interna y la supernumeraria externa, cuyos gastos los sufragaban sus apoderados.

La señora o señorita que solicitara plaza en la Escuela Normal con el solo objeto de hacer el curso de pedagogía, debía someterse a los mismos exámenes de admisión que presentaban las becarias y supernumerarias. Las Directoras de las escuelas primarias que durante las vacaciones quisieran concurrir a las lecciones que se dictaran en la Escuela Normal, podían ser admitidas y quedaban bajo el mismo régimen disciplinar mientras concurrieran a las clases. Entre las primeras aspirantes se encontraban antiguas estudiantes del Colegio de La Merced, alumnas de colegios privados y mujeres que se venían desempeñando como maestras públicas, entre otras.

Las seleccionadas fueron 36 mujeres entre señoras y señoritas, empezaron labores el 11 de octubre de 1872 en el antiguo Monasterio de Santa Clara y bajo la dirección de Catalina Recker¹².

En 1887, por falta de presupuesto, se suspendieron transitoriamente las escuelas normales de institutores e institutoras de Panamá, Magdalena, Tolima y la de varones de Boyacá; la Nación se comprometió a costear en las normales de Cundinamarca 8 becas para estudiantes de Boyacá y Tolima (Decreto 402 de 1887, 23 de junio). Las escuelas normales tuvieron una actividad escolar discontinua causada por las diversas guerras de finales del siglo XIX, rematando con la devastadora Guerra de los Mil Días (1899-1903) que convirtió todas las escuelas en acantonamientos de tropas.

La Ley 25 de 1917 da existencia al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, que no sería inaugurado sino hasta 1927, reemplazando la Escuela Normal

11 "Alumnas-Maestras de la Escuela Normal de Mujeres", en *El Maestro de Escuela* (30). Año 1, Bogotá, 1872: 127.

12 Véase "Reglamento para la Escuela Normal de Mujeres del Estado de Cundinamarca", en *El Maestro de Escuela* (38), año 1, Bogotá, 1872: 110-111. "Del Informe del director de instrucción Pública", del 13 de diciembre de 1872: 12, citado por Zapata, 1961: 134-135.

de Institutoras de Bogotá. Al Instituto se trasladaron las 31 alumnas de la antigua normal y otras 38 fueron aceptadas por concurso. Estaba destinado a la formación de maestras de escuelas primarias y normales, así como de profesoras “aptas para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional” (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997: 161-162); por primera vez se propone formar inspectoras.

Régimen disciplinar

En 1873 asume la dirección doña Eustoquia Carrasquilla, que venía de dirigir el Colegio de la Santísima Trinidad por cerca de 20 años; en este colegio como ya vimos, el régimen del internado funcionaba con bastante rigor. La nueva directora ahora parecía sentirse enfrentada a un alumnado del cual señalaba su “desaplicación, la falta de docilidad i cierta altivez cuyo ejemplo es perjudicial” (sic). De allí que juzgara a las supernumerarias externas como “del todo inconveniente por las complicaciones que ocasionaban para la buena marcha de la escuela”. Estimaba que los inconvenientes se presentaban por la falta de estudio; el incumplimiento al horario prescrito, y enfatizaban “salen cuando quieren; hacen mandados a las internas, se manifiestan indóciles; en una palabra, ellas no guardan el estricto régimen a que sería preciso que estuviesen sometidas”.

Estas apreciaciones le sirvieron de fundamento para dictar una serie de “reglas de conducta” y “prescripciones”¹³ como parte del régimen interno de la institución y hacerlas efectivas a partir de 1875. Estas *reglas de conducta* y *prescripciones* fueron aprobadas en su totalidad por el director de Instrucción Pública, don Dámaso Zapata. Curiosamente, no se han hallado registros que permitan conocer el funcionamiento de la Escuela Normal de Institutoras bajo la dirección de Catalina Recker; lo que encontramos evidente es una serie de discrepancias en cuanto al control disciplinario entre la señorita Carrasquilla y la maestra alemana, cuando esta última continuaba desempeñando la cátedra de pedagogía. Las “reglas de conducta” propuestas por doña Eustoquia para corregir los problemas que encontraba, eran una réplica más adusta del reglamento de 1856 del Colegio de la Santísima Trinidad y probablemente fue apropiado y trasladado por las normalistas egresadas cuando asumieron la dirección de las escuelas normales en otros Estados.

En 1898 se establece que no serán admitidos en las Normales de la República, alumnos en calidad de externos y aquellos que entren en calidad de externos

13 Eustoquia, Carrasquilla, “Escuela Normal de Institutoras. Prescripciones que deben observarse en el régimen interior del establecimiento, dictadas por la Directora de la Escuela Normal, en ejercicio de la autoridad que se le confiere por el inciso 9, artículo 4 del Reglamento”, en *El Maestro de Escuela* (183), año III: 729-730.

no tenían la obligación de servir al Gobierno en calidad de maestro de escuela oficial, pero en caso de que aceptaran o solicitaran la dirección de algún establecimiento, tendrían las mismas prerrogativas que los maestros graduados (Decreto 307 de 1898, sobre organización de los estudios en las escuelas normales de la Nación). En 1917, mediante el Acuerdo 11 del Congreso Pedagógico de la República de Colombia, propone la supresión del externado en las escuelas normales de señoritas, principalmente por considerar que esta modalidad generaba “graves inconvenientes” para la marcha regular de la institución y porque se consideraba que el número de internas era más que suficiente para proveer de personal competente a las escuelas primarias, tal como lo planteó desde 1874 doña Eustoquia Carrasquilla.

Planes de estudio

El DOIP determinó que la enseñanza en tendrían por objeto principal los métodos y todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo y extensión que en los planes anteriores. Se planteó que la duración de los cursos debía ser hasta de tres años, pese a lo cual durante los primeros años se graduaron maestras en poco más de un año. Estudiaban de 9 a 3 de la tarde con clases alternadas de pedagogía y caligrafía, nociones de geografía general, música y canto, que las dictaba la señorita Recker, y las clases de contabilidad, geometría aplicada al dibujo, geografía especial de Colombia, nociones de física, historia natural o higiene e historia de Colombia eran dictadas por catedráticos.

Se establecía que las lecciones fueran orales y que a las alumnas se les dieran libros de consulta. En 1873 se agrega una curiosa norma que daba prelación a las pensionadas, pues decían que por razón del número de alumnas, debían ser organizadas en dos filas, la primera la ocuparían las pensionadas atendidas directamente por el catedrático, la segunda por las supernumerarias quienes serían atendidas si el catedrático tenía tiempo para ello (Zapata, 1872: 153). Esta organización no deja de hacernos evocar la escuela lancasteriana, donde los de “mejor aprovechamiento” eran quienes ocupaban el lugar privilegiado en el banco; en las aulas de las escuelas normales las privilegiadas eran de hecho las internas.

En 1874 aparecieron algunas variaciones sugestivas, entre ellas, encargar de la Dirección General de la Escuela a una sola superiora, en este caso a doña Eustoquia Carrasquilla, quien ejercía la dirección, y librarla de dictar clases especiales para que vigilara a todas horas la marcha del instituto. Además, confiar a profesores acreditados las enseñanzas de todas las materias técnicas, literarias y científicas, con excepción de pedagogía –tanto la teórica como la práctica–

que debían ser encargados a “una hábil profesora”. Para este año se designó a Catalina Recker para el curso de pedagogía, que se consideraba como la materia más importante de las que se dictaban en las escuelas normales; no obstante, en 1879 era la misma directora quien aparecía como la encargada tanto de dar las lecciones teóricas como de dirigir la práctica en las escuelas anexas, y tal como se había dispuesto, se recurría a catedráticos reconocidos de la capital para desarrollar las demás materias (Zapata, 1879). Con las variaciones realizadas en 1874, el “curso” se dividió en dos partes, uno primario que culminaba con el grado de maestra de escuela elemental y otro secundario, que culminaba con el grado de maestra de escuela superior (Carrasquilla, 1873: 298).

En 1886 las escuelas normales de Cundinamarca podían conceder diplomas de director de Escuela Normal, siempre y cuando el alumno o alumna hubiese obtenido el diploma de director de Escuela Superior (Decreto 595 de 1886). En 1890 se establece un nuevo pensum para las escuelas normales, con el cual se dispuso que los varones estudiaran agricultura, contabilidad oficial y física, y las mujeres en su lugar, modistería, costura y arte de cocina. En 1893 se extendió el plan a cinco años de estudio y se programó el curso de pedagogía desde el primer año, disposición que se ratifica en 1898 (Decreto 307 de 1898; Decreto 491 de 1904; Decreto 349 de 1892). En 1904 los estudios se distribuyeron en cuatro años y se implementó la enseñanza de la economía doméstica en la Escuela Normal de Institutoras, además del trabajo de aguja y de corte, que se venía realizando de tiempo atrás.

Desde el DOIP las escuelas normales formaban parte de la instrucción primaria; a partir del Plan Zerda hacen parte de la instrucción secundaria, junto con la Escuela de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios, el Instituto Salesiano, la Academia Nacional de Música.

Formación en profesiones

Hemos mostrado diversos aspectos de las escuelas públicas y los colegios privados; así mismo, planteamos que los dos tipos de instituciones escolares tomaron parte en el proceso de escolarización y que estuvieron constituidas por los componentes que fueron delineando durante el siglo XIX a la institución escolar. Ahora bien, cabe señalar que los colegios –para varones– fueron instituciones que formaron en profesiones y su estructura estaba organizada por cátedras: filosofía, teología, abogacía, agricultura, etcétera. No fue el caso de los colegios privados para niñas y señoritas. No obstante, desde la década de 1890 éstos explicitaban el propósito de ofrecer una educación que habilitara a las mujeres para ejercer una profesión.

Este nuevo propósito se inscribe en un momento de transformaciones de orden económico y social ligadas a los inicios del proceso de industrialización e incipiente urbanización. El desarrollo de las actividades agro-exportadoras que se dieron desde 1870, el impulso del comercio y los servicios entre otros aspectos, fueron haciendo visible la presencia de un sector en proceso de conformación: la muchacha de la clase media, que según se decía estaba “condenada a la ignorancia porque a la escuela pública no puede asistir por preocupaciones más o menos justificadas de los padres, y en colegio de pago no puede educarse. De manera que la hija de la lavandera es más afortunada en ese sentido” (Pérez de Mendoza, 1909: xxi).

La lenta conformación de las ciudades modernas, impulsada en este periodo por la producción, procesamiento, transporte y comercialización del café fue creando una amplia gama de actividades, oficios y profesiones, así como la formación de nuevos grupos sociales, entre otros aspectos; y todo ello aún en un ambiente provincial, de pueblo más que de ciudad, donde todo lo que ocurre se encuentra a la vista.

Ahora bien, no es claro que formar maestros en una institución destinada a ese propósito llevara de por sí a considerar el magisterio como una profesión. Durante el periodo instrucionista el maestro gozó de un reconocimiento social que llegó a considerarlo como “el primer ciudadano del distrito”; el magisterio pasó por un proceso de “profesionalización” –o proletarización quizás– a partir de la segunda década del siglo xx, cuando se constituyó en funcionario.

Desde mediados de la década de 1890, los colegios privados comienzan a ofrecer formación en profesiones, incluida la del profesorado. En este sentido, planteaban que con el quinto año de estudios para el desarrollo profesional se había tenido en cuenta la necesidad social del momento de fomentar para la mujer enseñanzas que le den una profesión. Las enseñanzas más comunes en estos colegios fueron el comercio, la telegrafía, el profesorado, el arte de cortar y coser bien –lo que constituye la modistería–. Consideraban que estas enseñanzas habilitaban a las mujeres para el desempeño de ocupaciones y “destinos que se acomoden más a su temperamento que al del hombre”. Se esperaba que la profesión pudiera proporcionarle medios para atender “con más holgura” los gastos de la familia en unos casos, y en otros, si era “desheredada de la fortuna”, que pudiera atender su subsistencia personal “haciéndose a una posición digna, respetable e independiente”. Y si era rica, –decían–, que la profesión le serviría “para lucir con más mérito su cultura social”.

A partir de 1909 algunos de los colegios privados que ofrecen formación para el profesorado piden al Ministerio de Educación Pública que se reconozcan oficialmente los diplomas de maestra de escuela elemental y superior que otorgue

el colegio. Algunos de los criterios que se sustentaban en los considerandos de resoluciones aprobatorias para otorgar estas autorizaciones, se referían a que las personas que hacían la solicitud de aprobación se caracterizaban por su reconocimiento moral, además, que contaban con la recomendación de reconocidos sacerdotes en cuanto a la religiosidad y buen espíritu que regían las enseñanzas, que la trayectoria institucional era de reconocida seriedad y que el plan de estudios incluía la enseñanza de la pedagogía teórica y práctica, tal como se desarrollaba en el currículo de las escuelas normales (Resolución 81 de 15 de diciembre de 1911, por el cual se otorga al Colegio de María, que regenta en Bogotá la señorita Aminta Munévar, la facultad de expedir ciertos títulos pedagógicos).

Dentro de los colegios que se tiene registro otorgaban título de institutora desde finales del siglo XIX en Bogotá estaban: La Santísima Trinidad en 1895, que adicionalmente otorgaba los de comercio, taquigrafía y modistería desde 1899; el Colegio de Nuestra Señora del Rosario para señoritas y niñas, de las religiosas dominicas terciarias en Bogotá, otorgaba desde 1909 el grado de institutora, así como el Colegio de María para señoritas y niñas, desde 1911. Por otra parte, el Colegio de La Concordia concedía el título de contabilista¹⁴ y el Colegio de la Merced, al parecer, sólo concedía el de institutora a partir de 1928, cuando establece una escuela anexa y el grado de comercio a mediados de la década de 1930.

La enseñanza en artes y oficios fue una preocupación que se expresó de manera constante desde la fundación de las escuelas normales de varones y mujeres. El objeto de estas enseñanzas en las escuelas públicas era desarrollar capacidades para el eventual desempeño de un oficio. De acuerdo con los reportes de los inspectores, la educación de las niñas en las llamadas “labores propias del sexo”, tenían tal preponderancia en la distribución del tiempo, que algunas veces afectaban las enseñanzas elementales. Al respecto decía uno de ellos:

[...] Ha venido observando el infrascrito [inspector] que las niñas que forman la sección superior o más adelantada en algunas de las Escuelas del Departamento, con especialidad en la de esta población, a cargo de la señorita Ascensión Pulido, emplean casi todo el tiempo destinado al aprendizaje de las diversas materias legales, en la ejecución fuera de la sala de las tareas ordinarias, de piezas o labores de costura, con el objeto de exhibirlas en los actos de los certámenes anuales. Para evitar en lo sucesivo los males que se originan de la irregularidad apuntada, se hacen a ustedes las siguientes prevenciones: [...] Todas las enseñanzas, inclusive la de costura, serán dictadas a las horas correspondientes, dentro de la sala de las tareas ordinarias... (Romero, 1882: 299).

14 “Un aspecto del examen de grado de la señorita María del Carmen Zambrano, en el Colegio de La Concordia, para obtener el título de Contabilista”, en *La Gaceta Gráfica* (99), año 1, Bogotá, noviembre 20 de 1915: 5.

En 1892 algunas de las instituciones que ofrecían enseñanzas relacionadas con oficios pasan a ser parte del ramo de la instrucción secundaria; algunos de estos establecimientos fueron la Escuela de Bellas Artes, que comenzó a recibir mujeres desde 1904 (Decreto 491 de 1904); la Academia Nacional de Música que recibió mujeres desde 1887, las Escuelas Normales desde 1872 y las Escuelas de Artes y Oficios, en 1917; se registra la existencia de dos talleres de artes y labores manuales para señoritas que empezaron a funcionar con 650 alumnas aproximadamente.

Las Marías del Círculo de Obreros de Bogotá

Durante la segunda década del siglo xx el padre jesuita Javier Campoamor creó en Bogotá el Círculo de Obreros (Martínez et al., 1996), como parte de la obra de la Acción Social Católica que se venía impulsando desde finales del siglo xix, con la promulgación de la *Encíclica Rerum Novarum* (de León XIII, pontífice entre 1878 y 1903). En cierto modo anticipándose a los efectos de la industrialización, diseñó una serie de estrategias que dirigió a los obreros y obreras de Bogotá para crear en ellos hábitos morales y de higiene que consideraban propios de la vida urbana, desarrollando una serie de instituciones y actividades en torno a dos ejes: economía y educación. Algunas de estas estrategias estuvieron dirigidas a la educación femenina: la Granja Agrícola de Santa Teresa, institución en la que formaría a Las Marías y la escuela Santa Ana. En las Marías confluyen todas las modalidades de escolarización y de formación en los oficios antes mencionados; recibían su formación bajo un régimen que admitía la libre elección de acogerse a las prácticas disciplinarias del internado; posteriormente, podían atender las escuelas de niñas del Círculo, con las mismas características de las escuelas públicas, las cajas de ahorro, bien como cajeras o contabilistas, o manejar la imprenta del periódico del Círculo.

Referencias bibliográficas

(22 de febrero de 1886) Decreto N° 99 de 1886, 17 de febrero, por el cual se organiza interinamente la Instrucción pública. *Diario oficial*, año xxii (6603): 178-179.

(23 de junio de 1886) Decreto N° 33 de 1886 (21 de junio) por el cual se centraliza la Administración de las rentas especiales de la Instrucción Pública y se determina la manera como deben pagarse los sueldos de las Directoras. (23 de junio de 1886). *Diario Oficial*, año xxii (6711 y 6712): 616-617.

- (3 de noviembre de 1886). *Diario Oficial*, año xxiii (6849): 1168.
- (27 de junio de 1887). Decreto N° 402 de 1887, 23 de junio, reformatorio de varias disposiciones sobre instrucción pública. *Diario Oficial*, año xxiii (7089): 719-720.
- (15 de diciembre de 1888). Ley 150 de 1888, 1° de diciembre, de presupuesto para el bienio de 1889 y 1890. *Diario Oficial*, año xxiv (7631): 1469.
- (15 de diciembre de 1888). Decreto 307 de 1898, sobre organización de los estudios en las Escuelas Normales de la Nación. Deroga el del 20 de enero de 1893. (29 de diciembre de 1898). *Diario Oficial*, año xxxiv (10847).
- (1898). Programas. *El Maestro de Escuela*, año i (1 y 2): 43-44.
- (1911). Decreto N° 429 (20 de enero de 1893) por el cual se organiza la instrucción pública primaria. En *Código de Instrucción Pública de Colombia*: 61. Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto N° 595 de 1886. En *Código de Instrucción Pública de Colombia*: 1146-1151. Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto N° 595 de 1886. En *Código de Instrucción Pública* (1146-1151). Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto N° 349 de 1892. En *Código de Instrucción Pública de Colombia* (49). Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto N° 491 de 1904, 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública. En *Código de Instrucción Pública de Colombia* (21). Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto N° 595 de 1886. En *Código de Instrucción Pública de Colombia*: Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911). Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870. En *Código de Instrucción Pública de Colombia* (1146-1151). Bogotá: Imprenta Nacional.
- (1911) Resolución 81, 15 de diciembre de 1911, por el cual se otorga al Colegio de María, que regenta en Bogotá la señorita aminta Munévar, l afacultad de expedir ciertos títulos pedagógicos. En Prospecto del Colegio de María para niñas y señoritas 1914-1925. Biblioteca Nacional.

(1911). Reglamento para las escuelas primarias.... En *Código de Instrucción Pública de Colombia* (3). Bogotá: Imprenta Nacional.

AA. VV. (1947). *La Presentación en Colombia*. Bogotá.

Álvarez, A. (1995). ...*Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Cabarico, E. (1952). *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.

Carrasquilla, E. (7 de septiembre de 1873). Escuela Normal de Institutoras. La Escuela Normal, IV (195), 298.

Carrasquilla, E. (s.f.). Escuela Normal de Institutoras. Informe anual Dirección de la Escuela Normal de Institutoras. *El Maestro de Escuela*, año III (182), 685.

Carrasquilla, E. i. (15 de noviembre de 1886). Consejo de la Santísima Trinidad. *El Mensajero*, 1 (13).

Coronado, C. E. (3 de diciembre de 1892). Movimiento de caja. *Diario Oficial*, año XXVIII (9002): 1568.

Coronado, C. E. (13 de septiembre de 1892). Tesorería General de la República. *Diario Oficial*, año XXVIII (8921): 1196.

Crostawhite, S. M., & Chaparro, S. (1895). Liceo de la Santísima Trinidad. Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos.

Denzinger, E. (1997). *El magisterio de la Iglesia*. Barcelona: Herder.

Echeverri, J. A.; Zuluaga O. L. (septiembre de 1986). Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886). Los avatares del maestro durante la Reforma Instruccionista y la regeneración. Siglo XIX (1a. Parte). *Educación y Cultura* (9): 41.

Foz y Foz, P. (1997). *Mujer y educación en Colombia*. Siglos XVI-XIX. *Aportaciones del Colegio de La Enseñanza, 1783-1900*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Gómez, R. (27 de marzo de 1886). Escuela de niñas huérfanas. *Diario Oficial*, año XXII (6634): 306.

- Hermana Teresa de la Inmaculada. (1960). ¿Quién ha educado la mujer colombiana? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía, Letras y Pedagogía. Tesis de grado.
- Martínez Boom, A., Castro, J. O. & Noguera, C. E. (1996). *Educación, poder moral y modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social (1911-1961)*. Bogotá: Fundación Social.
- Martínez Boom, A. & Nadorowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Molina, G. (1980). *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914* (Vol. 1). Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Pardo C., R. (30 de junio de 1899). Movimiento de Caja. *Diario Oficial*, año xxxv (11006-11007): 631.
- Parra, J. d. (2 de junio de 1893). Movimiento de Caja. *Diario Oficial*, año xxix (9177): 676.
- Pérez de Mendoza, M. (1909). *Misión social de la mujer. Informes presentados al Congreso Internacional de enseñanza doméstica celebrado en Friburgo, traducido en parte y en parte extractados*. Valencia: F. Sempere y Compañía.
- Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica.
- Romero, E. (18 de septiembre de 1882). Circular del Inspector. *La Escuela Normal* (38): 299.
- Sáenz, J., O., S., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Colciencias, Ediciones Uniandes, Universidad Antioquia.
- Zapata, D. (16 de octubre de 1872). Escuela Normal de Mujeres. *El Maestro de Escuela* (39): 153.
- _____. (1879, 20 de febrero). Escuela Normal de Institutoras. En *La Escuela Normal* (301): 8.

Zapata, R. (1961). *Dámaso Zapata o la Reforma Educacionista en Bogotá*. Bogotá: El Gráfico Editores.

Zuleta, P. de (1996). La vida cotidiana en los conventos de mujeres. En Beatriz Castro Carvajal (Comp.), *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá: Norma.

Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá

JORGE ENRIQUE GONZÁLEZ ROJAS*

Características políticas y sociales del periodo

Luego de la guerra de 1860, dirigida por Tomás Cipriano de Mosquera, que depuso el régimen del presidente constitucional de la Confederación Granadina, el conservador Mariano Ospina Rodríguez¹ los miembros del partido liberal que participaron y orientaron la revuelta se dieron a la tarea de darle una nueva organización al Estado, de acuerdo con los principios de su partido.

En el partido liberal coexistían dos matices denominados los *gólgotas* y los *draconianos*. Los primeros se caracterizaron por adoptar las doctrinas clásicas del liberalismo político y económico de origen inglés y fueron denominados como radicales. Los draconianos profesaban también las doctrinas del liberalismo, pero consideraban que se debían hacer algunas limitaciones a la doctrina de las libertades absolutas, de acuerdo con las características de cada país.

Los *radicales liberales* se dieron a la tarea de estructurar unas nuevas instituciones políticas, para lo cual se reunieron en la ciudad de Rionegro (Antioquia) con el fin de discutir el texto de una nueva Constitución Política, la cual fue aprobada en 1863, dando origen al régimen federal de los Estados Unidos de

* Docente. Universidad Nacional de Colombia.

¹ Mariano Ospina Rodríguez (1805-1885). Presidente de la Confederación Granadina entre 1857-1860. Fue uno de los principales ideólogos del conservatismo colombiano del siglo XIX.

Colombia. Esta denominación reconoció la situación que se presentaba desde la década anterior, cuando las regiones de la Colombia de entonces se habían declarado como Estados libres y soberanos.

En la nueva Constitución Política de 1863 primaron los criterios de los radicales liberales y ella tuvo vigencia por un periodo de 25 años, que hasta entonces resultó ser la de mayor duración en nuestro medio. En ese marco institucional se iniciaron los gobiernos radicales liberales con la presidencia de Manuel Murillo Toro² para el periodo de 1864 a 1866, pues el periodo presidencial era de dos años. Los radicales liberales se sucedieron en la presidencia de la Federación hasta 1880, salvo por un intervalo representado por un corto periodo presidencial del general Tomás Cipriano de Mosquera³, quien fue depuesto, juzgado y desterrado del país en 1867. En 1880 se inicia el desmonte de los programas de gobierno de los radicales liberales y se abre paso a los regímenes de la denominada *Regeneración*.

El programa político de los radicales liberales contenía dos grandes puntos, a saber: las vías de comunicación y la educación. En cuanto al primero, se trataba de lograr un desarrollo considerable de la economía por medio de vías que permitieran la circulación de los productos, tanto a nivel interno como para la exportación. Se impulsaron los caminos terrestres y las arterias fluviales, al mismo tiempo que se entregó un fuerte impulso a la construcción de ferrocarriles. En cuanto a la educación, se concentraron los esfuerzos del gobierno federal para lograr un sólido adelanto en la instrucción pública a nivel primario y secundario. Este último nivel hace referencia a lo que hoy denominamos *educación superior*.

El panorama que se presentaba en el sector educativo de la época era lamentable, pues la habitual marginalidad económica y social de grandes sectores del país se expresaba en un amplio analfabetismo y un mínimo porcentaje de ciudadanos con estudios secundarios (universitarios). Un factor que agudizó este panorama fue la declaración de *libertad de enseñanza*, promulgada en el gobierno del presidente José Hilario López⁴, la cual estableció que para el ejercicio de las profesiones no era requisito tener un título profesional. En esas condiciones se desestimuló el desarrollo de las universidades y se mantuvo un prolongado letargo en este campo.

Para el radicalismo liberal que profesaba las ideas económicas y políticas clásicas, el desarrollo de la educación tenía que ver con la función del Estado como

2 Manuel Murillo Toro (1816-1880). Presidente de los Estados Unidos de Colombia en los periodos 1864-1866 y 1872-1874.

3 Tomás Cipriano de Mosquera (1798-1878). Presidente de la Nueva Granada de 1845-1849 y de los Estados Unidos de Colombia de 1866-1877.

4 José Hilario López (1798-1869). Presidente de la Nueva Granada entre 1849-1853; durante su mandato se declararon formalmente las más amplias libertades.

educador universal; es decir, que al sustraer a la población de la ignorancia se podría lograr una disminución de la tasa de crecimiento de la población, que a su turno permitiría una base objetiva para disminuir la miseria. Con la alfabetización se podría garantizar el desarrollo de una moral ciudadana, en la que cada quien conociera sus derechos y sus deberes, para contribuir de ese modo en el funcionamiento y estabilidad del Estado de derecho federal.

Importancia de Bogotá en la Reforma Instruccionista

En el diseño de la Reforma Instruccionista de 1870 se advierte la preocupación de convertir a la educación en un mecanismo de cohesión social que, además de permitir los objetivos antes mencionados, lograra un vínculo efectivo para mantener la unidad nacional, que encontraba en la dinámica propia de cada Estado federado un importante factor de desintegración que preocupaba a los mandatarios nacionales. En ese sentido se organizó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, mediante un Decreto Orgánico de 1867, en el que se ve claramente la intención de proporcionar una alternativa educativa y cultural a nivel nacional, antes que fomentar el fortalecimiento de los proyectos regionales.

En esa misma dirección se estructura el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, del 1° de noviembre de 1870, que contiene en sus grandes ejes el propósito de convertir en nacional la educación primaria. En ese orden de ideas aparece en primer plano la importancia de Bogotá, tradicionalmente sede de los gobiernos que buscaban la centralización, e históricamente sede habitual, salvo contadas excepciones, de los organismos del poder ejecutivo, legislativo y judicial. En forma adicional, esta ciudad registraba una de las mayores densidades demográficas, sociales y culturales. Esa última hace referencia a la existencia de bibliotecas, círculos literarios, imprentas, librerías, centros de educación, museos, profesionales, artistas y otros establecimientos y actividades que, a pesar de la penuria generalizada en que se vivía, se constituyó en la mayor concentración del país.

En cuanto a los orígenes de la Reforma Instruccionista, cabe anotar que se diseñó y se puso a prueba primero en el Estado Soberano de Santander, que durante los últimos años de la década de 1860 mostró un gran empeño en el desarrollo de la educación en su territorio. Pero una vez establecido el modelo en todos los Estados de la federación, fue en Bogotá, y por extensión en el Estado de Cundinamarca, donde se registraron los mayores logros.

La educación privada

A pesar de la escasa cobertura general del servicio educativo para el nivel de la primaria, por tratarse de un servicio destinado para una selecta minoría, hay que señalar que en el caso de Bogotá⁵ se contaba con un número considerable de planteles privados (a finales de 1872 se hizo un balance, que aunque no exhaustivo, registró un total de 45 planteles), cada uno de los cuales agrupaba a un número restringido de alumnos. Habitualmente estos planteles eran dirigidos por educadoras que habilitaban en su propia casa una o dos habitaciones para atender a unos pocos alumnos. Con algunas excepciones, tales como el Colegio de la Sociedad del Sagrado Corazón y el colegio sostenido por la Sociedad de San Vicente de Paúl, los demás pertenecían a sus directores y contaban con un promedio inferior a los 30 estudiantes, salvo en unos pocos en donde no había que pagar las cuotas de mensualidad y la demanda de cupos era considerable.

Para los primeros años de vigencia de la Reforma Instruccionista de 1870, uno de los principales propósitos del gobierno consistió en disminuir rápidamente el peso de la educación privada, por medio de una ofensiva importante en cuanto a la oferta de cupos disponibles y en lo que se refiere a la calidad del servicio. Este último aspecto fue destacado por los dirigentes de la reforma educativa, que pusieron en evidencia la escasa preparación que tenían los directores de los planteles y los métodos atrasados que se utilizaban.

Aunque la educación privada continuó ofreciéndose para un sector de la población habituado a usar este tipo de servicio, el peso de la Instrucción Pública se fue haciendo cada vez más fuerte, hasta alcanzar, a finales de 1875, una considerable proporción. No obstante, el sector privado se vinculó a la campaña de desprestigio que emprendieron algunos sectores de la oposición contra el radicalismo liberal y las escuelas públicas, calificándolas de ateas y doctrinarias en asuntos políticos, con lo que lograron mantenerse como un proyecto alternativo, siempre vinculado a la propagación de los dogmas del catolicismo.

El censo infantil

Uno de los propósitos principales de esta reforma educativa consistía en convertir la Instrucción Pública en un servicio gratuito y obligatorio. Para lograrlo, el

5 De acuerdo con la división político-administrativa del Estado de Cundinamarca, su territorio se dividía en departamentos y éstos a su vez en distritos. En el caso de Bogotá se debe distinguir entre el distrito de Bogotá y el departamento de Bogotá, el cual comprendía los distritos de Bogotá, Bosa, Cáqueza, Cota, Chía, Chipaque, Choachí, Engativá, Fómeque, Fontibón, Fosca, Funza, Fusagasugá, La Calera, Mosquera, Pandí, Pasca, Quetame, Soacha, Suba, Ubaque, Une, Usaquén y Usme. En este escrito nos referimos al Distrito de Bogotá, aunque algunos otros distritos de esa época estén actualmente anexados al Distrito Capital.

Decreto Orgánico de la Instrucción Pública señalaba el levantamiento de un censo infantil. Esta medida técnica, orientada a establecer el total de la población infantil en edad escolar, que comenzó en el año de 1873 y luego de sortear grandes dificultades para llevarlo a cabo se obtuvo una información que tiene un buen grado de confiabilidad, a juzgar por el celo con el que las directivas gubernamentales se empeñaron en lograr este objetivo.

En total se contabilizaron en Bogotá 1.605 niños menores de 7 años y 2.053 para el intervalo comprendido entre los 7 y los 15 años, para un subtotal de 3.658. Esta cifra representaba la treceava parte de la población del Distrito, que se estimaba en el año de 1871 en 40.883 habitantes. Para las niñas se contaron 1.840 menores de 7 años y 1.763 para el intervalo 7 a 13 años, para un subtotal de 3.603 niñas, o la treceava parte de la población del Distrito. En el caso de las niñas, el intervalo iba sólo hasta los 13 años, debido a la costumbre de desposar en edad temprana, con lo que la posibilidad de asistir a las escuelas se veía obstaculizada

Una de las principales dificultades para levantar los datos del censo fue la actitud de algunos padres de familia, que se resistían a enviar a sus hijos a las escuelas, porque esto representaba la disminución de mano de obra que ayudaba en pequeñas actividades domésticas o artesanales. Adicionalmente, los padres de familia se escudaban en el descrédito que acompañaba a la educación infantil, más aún cuando se trataba de Instrucción Pública. Con el correr de los primeros años de la Reforma Instruccionista, se sumó otra fuente de descrédito, representada por el calificativo de *escuelas impías* con el que los jerarcas de la Iglesia Católica y algunos dirigentes de la oposición conservadora descalificaron los programas de desarrollo educativo de los gobiernos radicales liberales.

Otro inconveniente que se presentó al propósito de hacer obligatoria la asistencia a las escuelas tuvo que ver con la reclamación de la patria potestad, que la oposición presentó como un inconveniente de tipo jurídico, gracias al cual lograron elevar el tono de la polémica hasta las incompatibilidades legales y filosóficas de la reforma educativa.

En efecto, desde el punto de vista filosófico se objetó que la medida de obligatoriedad contenida en la ley cundinamarquesa del 14 de enero de 1873, desconocía el derecho natural de los padres a disponer del destino de sus hijos. Por tanto se consideraba que la medida de constreñimiento usurpaba la legítima autoridad de los padres en los asuntos domésticos.

Desde el punto de vista constitucional se argumentó que estas disposiciones sobre censo y obligatoriedad contravenían lo dispuesto en la Constitución política respecto de los derechos individuales, al igual que lesionaba lo dispuesto

en el código civil de Cundinamarca, en el que se estipulaban los derechos y deberes de los padres, entre los que se destaca el deber de velar por la crianza y educación de sus hijos. A pesar de la férrea oposición que se exhibió sobre esta materia, no sería propiamente aquella que lograra los mejores dividendos en el propósito de limitar a toda costa el alcance de los nuevos programas educativos. Los mejores dividendos en ese empeño se lograron gracias a la explotación que se hizo del tema de la enseñanza de la religión en las escuelas de Bogotá.

La educación religiosa

Si tuviéramos que remontarnos a los preludios de la guerra civil de 1876, denominada como la *Guerra de las Escuelas*, tendríamos que reconocer la instrucción religiosa en las escuelas públicas como la circunstancia que preparó los ánimos y definió los perfiles de los bandos contrincantes.

La reglamentación gubernamental sobre instrucción religiosa se expidió el 28 de febrero y el 1 de marzo de 1872, por medio de la cual se organizó la enseñanza en las escuelas del Estado de Cundinamarca y de la ciudad de Bogotá. El contenido de estas disposiciones resulta de gran importancia, en tanto que permite ilustrar los propósitos de los reformadores liberales de introducir elementos de moral republicana en combinación con los preceptos de la moral católica.

Para la ciudad de Bogotá se ordenó enseñar dos veces por semana los principios elementales del catolicismo (el padrenuestro, los mandamientos, las bienaventuranzas, las obras de misericordia), en combinación con los principios generales de las religiones más avanzadas (Dios como creador, inmortalidad del alma, etcétera), disposición que despertó la cólera de los católicos, quienes consideraron que se estaba colocando al catolicismo como una religión más entre las religiones de la humanidad. Es necesario recordar que en la Constitución Política de 1863 se estipuló, artículo 15, numeral 16, la profesión libre de cualquier religión que no fuera incompatible con la soberanía nacional. En pocas palabras, se consagraba la libertad e igualdad de las religiones y en ese sentido lo que los católicos rechazaban era la aplicación de ese principio en materia tan delicada como la formación de valores en las escuelas.

En esa misma reglamentación se anotaba que para los niños cuyos padres lo autorizaran, les sería ofrecido una clase de una hora, dos veces a la semana, en la que el párroco del respectivo barrio dictara temas de la religión católica, apostólica y romana. Para los demás distritos del Estado de Cundinamarca sólo se ordenaba dictar una clase tres veces a la semana, denominada moral pública y privada.

El hecho de que se reglamentara de una forma para la ciudad de Bogotá y de otra manera para los distritos rurales del Estado de Cundinamarca, precipitó nuevas críticas de los sectores de oposición, señalando que esa disposición debía obedecer a un plan siniestro (*El Tradicionalista* (14)).

El punto de vista de quienes tenían la responsabilidad de dirigir la Instrucción Pública señala otros propósitos y otras consideraciones como fundamento de sus disposiciones. Es necesario tomar en cuenta que la intervención en los asuntos de la instrucción religiosa se ubicaba en el contexto general de unas relaciones antagónicas entre el poder civil, interesado en cimentar de una manera sustantiva las costumbres y la cultura nacional, y las jerarquías eclesiásticas, aliadas a sectores del partido conservador, que se identificaban en su condición de desplazados, cuando no de perseguidos, de los regímenes radicales liberales.

Enrique Cortés, quien se desempeñó como primer director de la Instrucción Pública en el Estado de Cundinamarca, reconoce en sus memorias que la medida de diferenciar entre la instrucción religiosa para la capital del Estado y la educación moral de los demás distritos, residía en el grado de madurez que se podía garantizar en el caso de la capital, situación que no era idéntica ni parecida, según Cortés, en los distritos más pequeños, donde la enseñanza de la religión se convertiría en *confesionalismo* (Cortés, 1896, Vol. 2: 156).

Aspectos financieros

Los recursos económicos que se destinaron para la educación en la ciudad de Bogotá parecen considerables si los comparamos con los montos asignados para los demás distritos. Por ejemplo, para el año de 1871, primer año de la Reforma Instruccionista, se expidió el Acuerdo de 22 de octubre [1871] de la municipalidad de Bogotá por el que se destinó para la ciudad una renta principal de \$150.000, que reportaban intereses anuales por un total de \$9.000. El monto para los restantes distritos del departamento de Bogotá sumaron ese año \$ 207.595 y los intereses \$ 12.705. Como puede apreciarse, los recursos para iniciar el plan reformista en Bogotá resultaron abrumadores respecto de la sumatoria en los restantes distritos del departamento.

No obstante que estos recursos fueron amplios para Bogotá, también lo fueron sus necesidades, en particular la compra de locales para la instalación de las escuelas. Este rubro resultó muy oneroso, no sólo para esta ciudad sino para todos los Estados de la Federación, razón por la cual se autorizó a las municipalidades, mediante la Ley de 23 de enero de 1873, para decretar por un periodo de tres años un recargo en la rata del impuesto directo, hasta de 0.15% sobre la propiedad raíz existente en cada distrito. La recaudación de ese nuevo gravamen

fue lenta, dado que vino a sumarse a otras múltiples cargas que ya existían para otras destinaciones, lo que ocasionó protestas de los contribuyentes.

En efecto, uno de los puntos más espinosos de la implantación de la reforma tuvo que ver con las fuentes de financiación de los gastos que demandaba en cuanto a personal, instalaciones, textos, supervisión y demás aspectos de un plan que contenía un cambio educativo profundo. Correspondió a Medardo Rivas, miembro del Consejo Fiscal de Instrucción Pública de Bogotá, preparar un estudio sobre los gravámenes fiscales. En su informe del 26 de octubre de 1871 recordaba el elevado número de impuestos existentes en el Estado de Cundinamarca, de los cuales enumeraba los siguientes:

1. tres por mil sobre finca raíz destinado para el Estado y uno por mil para los distritos,
2. hasta ocho pesos por carga que se introduce o transita por las vías del Estado, destinado a su mantenimiento,
3. sobre cargas mortuorias con destino al sostenimiento de lazaretos y establecimientos de beneficencia,
4. impuesto de consumo, casas de juego y espectáculos, con destino al hospicio de niños,
5. dos pesos por cada res degollada,
6. impuesto al papel sellado,
7. registro de hipotecas e instrumentos públicos y
8. a la producción de mieles y dulce.

En esas circunstancias, la recaudación de impuestos con destino a la educación se hizo en forma fragmentaria, motivo por el cual la municipalidad de Bogotá tuvo que aportar continuamente sumas que permitieran sobrellevar los ingentes gastos que demandaba la reforma.

La inspección de las escuelas

Otro aspecto que muestra el interés que se prestó al desarrollo de la reforma en Bogotá fue la labor de inspección al trabajo de las escuelas primarias. Hay que aclarar que la labor de inspección estaba estipulada en el decreto orgánico que reglamentó todo el proceso reformista en educación. Lo destacable en este caso es que tratándose de una labor dispendiosa, como quiera que había que hacerla en distritos alejados de las capitales de los Estados y que además requería de un personal calificado, para el caso de Bogotá se dispuso de un buen número de interesados en el fomento educativo, que cumplían con creces en cuanto a su calificación profesional.

Inspectores de las escuelas de Bogotá fueron los tres directores de Instrucción Pública Primaria del Estado de Cundinamarca, Enrique Cortés, Dámaso Zapata y Constancio Franco. También personalidades como Manuel Ancízar⁶, profesor de derecho y filosofía, quien sería más tarde rector de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y secretario de Estado (*ministro* decimos en nuestros días).

A la inspección que se efectuaba a las escuelas del Distrito de Bogotá, se sumaba la que se llevaba a cabo en las escuelas primaria anexas a las escuelas normales, donde se ejercitaban los futuros maestros bajo la supervisión de los profesores de pedagogía. La labor de inspección constataba a menudo que, salvo contadas excepciones, el panorama de la calidad del servicio educativo era desalentador, por cuanto se presentaba una notoria separación entre la teoría y la práctica, de manera que los esfuerzos por difundir los más modernos métodos didácticos y las corrientes contemporáneas del pensamiento pedagógico, naufragaban en la mezcla indeterminada de métodos, en particular con el de *enseñanza mutua o lancasteriano*⁷.

Las escuelas normales

En desarrollo de la Reforma Instruccionista, en la década de 1870 llegaron a funcionar en Bogotá tres escuelas normales, dos de las cuales correspondían a la jurisdicción del Estado de Cundinamarca (una de varones y otra femenina), y una tercera de alcance nacional (de varones). La Escuela Normal Femenina fue creada a instancia de una disposición del 3 de julio de 1872, y a finales de ese año ya funcionaba el primer centro de educación superior para mujeres. La sede que se acondicionó fue al antiguo convento de Santa Clara, que se convierte en un emblema significativo de la transformación de inmuebles y actividades, tradicionalmente dominados por el poder eclesiástico, ahora en manos del poder civil.

En la orientación de estas escuelas normales prestaron sus servicios los profesores alemanes que fueron contratados a solicitud del gobierno federal por Eustacio Santamaría, entonces cónsul en la ciudad alemana de Berlín. Gracias a sus servicios, vinieron varios pedagogos destinados a las escuelas normales de cada Estado y las que funcionaron en Bogotá. Al principio estos educadores ale-

6 Manuel Ancízar. (1812-1882). Destacado periodista, educador y hombre de Estado. Se desempeñó como el primer secretario de la Comisión Corográfica, dirigida por Agustín Codazzi. Fue el primer rector en ejercicio de la Universidad Nacional.

7 Método atribuido a Joseph Lancaster (1778-1838), educador cuáquero que empleó en sus escuelas el sistema concebido por Andrew Bell, consistente en hacer que los alumnos mayores enseñaran a los más pequeños, contando con la vigilancia del maestro. Este sistema fue seleccionado por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander para implantarlo en la edificación de las escuelas republicanas en Colombia.

manes se ocuparon de la dirección de las normales, pero luego de las primeras evaluaciones, al finalizar el año 1873, la Dirección de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca dispuso que concentraran sus esfuerzos en las clases de pedagogía y la supervisión minuciosa de las actividades de los y las estudiantes normalistas.

Fueron destinados para las normales que funcionaron en Bogotá Ernesto Hotschick, quien luego se desempeñaría en el Estado de Boyacá; Catalina Recker, de quien se registra una dilatada actividad en la Escuela Normal Femenina de Bogotá; Alberto Blume, destacado educador que prestó valiosos aportes en el Estado de Santander. También prestaron sus servicios temporalmente, ofreciendo conferencias o seminarios, el educador Christian Siegert, quien trabajó en el Estado de Antioquia y Carlos Utterman.

La labor de los educadores alemanes resultó importante en la difusión de la corriente pedagógica de Juan Enrique Pestalozzi⁸, que luego de un balance hecho a comienzos de 1870, analizando diversas experiencias educativas en Europa y Estados Unidos, fue considerada como la corriente más importante y en consecuencia aquella que se debía difundir como soporte pedagógico de los planes reformistas en educación. De la misma forma fueron destacados e importantes los servicios prestados por algunos educadores colombianos que muy pronto asimilaron la nueva corriente pedagógica y entregaron grandes aportes.

La labor de Luis Lleras⁹ en la Dirección de la Escuela Normal Masculina de Bogotá resultó muy significativa. Se desempeñó en 1872 como subdirector y principal colaborador del alemán E. Hotschick y al año siguiente se ocupó como director en propiedad.

En cuanto a los colaboradores colombianos, por ejemplo, se cuenta con la activa participación de devotos educadores que se desempeñarían en importantes cargos públicos, como fue el caso del ya mencionado Manuel Ancízar y de Santiago Pérez¹⁰, quien ofreció los cursos de gramática castellana en las normales y fue jurado en un buen número de los exámenes finales de los normalistas, cuando ocupó la Presidencia de la Federación.

El 14 de marzo de 1875 inició actividades una segunda escuela normal para varones, que se suma a las dos existentes, y nos ofrece testimonio de la concentración

8 Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827). Desde su escuela de la granja de Neuuhof puso a prueba sus novedosas concepciones sobre la educación, en las que se destaca el desarrollo de las facultades humanas, gracias a métodos de enseñanza que se adaptaran a las condiciones de los educandos.

9 Coautor con E. Hotschick de *Manuales para la enseñanza en las escuelas públicas*.

10 Santiago Pérez (1830-1900). Segundo secretario de la Comisión Corográfica y presidente de los Estados Unidos de Colombia entre 1874-1876. Fue desterrado por los regímenes de la Regeneración y murió en París.

de oportunidades en la capital. Para el cargo de director se nombró a Julián Mendoza, educador colombiano, y las actividades de esta escuela se extenderían hasta poco después del cese de hostilidades de la guerra civil de 1876-1877.

Como anotamos antes, el esfuerzo y la dedicación que se prestó a la formación de los educadores que tendrían a su cargo las escuelas que se fundaron y organizaron durante la Reforma Instruccionista, permitía presagiar que el resultado sería exitoso en cuanto a la aplicación de los modernos métodos educativos y la asimilación del pensamiento pedagógico que los fundamentaba. Sin embargo, la tarea a realizar mostró su gran envergadura y no fue fácil obtener los logros esperados. En efecto, los balances de actividades, que en forma periódica debían hacer los directivos de la instrucción pública en el Estado de Cundinamarca, en particular los llevados a cabo en el Distrito de Bogotá, mostraban a menudo que los maestros graduados de las escuelas normales separaban la teoría y la formación que recibían en los nuevos métodos, para desarrollar una práctica educativa en el aula en la que mezclaban los principios del método activa y las concepciones pedagógicas de Pestalozzi, con dispositivos propios del método de los tutores o lancasteriano, o en el peor de los casos no aplicaban principio alguno.

También al interior de las escuelas anexas a las normales fue necesario hacer un gran esfuerzo de inspección para que los profesores de pedagogía, alemanes o colombianos, garantizaran la ejercitación de los alumnos en esos nuevos métodos. Fueron frecuentes las programaciones de conferencias de pedagogía para los maestros egresados de las normales y para aquellos que ejercían la profesión de manera empírica, con el propósito de recordar los principios de la nueva metodología de la enseñanza.

Resulta de un singular valor este registro histórico, porque nos muestra las enormes dificultades que se presentan para transformar las prácticas de los educadores. La transformación del saber pedagógico en un contexto determinado no procede por decreto, ni es fruto del entusiasmo e interés de una élite ilustrada, sino que obedece a la asimilación de unos principios y valores que transformen el ideal de formación que la generación educadora propone para la generación que educa, además de todas aquellas condiciones materiales y organizacionales que se requieran para su continua aplicación y definitiva asimilación.

La educación superior

En diferentes etapas de nuestro itinerario histórico nacional, la ciudad capital ha sido la sede principal de los esfuerzos para desarrollar el nivel que hoy denominamos como *educación superior* o universitaria. En el periodo que nos ocupa solía

denominársele *educación secundaria* y completaba el conjunto educativo junto a la educación primaria.

Para el periodo correspondiente a la Reforma Instruccionista de 1870, existían en la ciudad dos centros de educación superior: el Colegio del Rosario y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. El primero de éstos correspondía al antiguo Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, fundado en 1653 por Fray Cristóbal de Torres¹¹, que bajo el periodo federal fue objeto de un proceso de secularización difícilmente aceptado por los antiguos colegiales egresados de esa institución, así como por las fuerzas de oposición compuestas por las jerarquías eclesiásticas y sectores del conservatismo.

La Universidad Nacional fue fundada en 1867 y comenzó actividades el año siguiente, con el compromiso de convertirse en el principal centro de educación superior y de servir de vehículo para avanzar en el proceso de integración nacional, que para su época se mostraba como uno de los principales problemas del régimen federal. Con la fundación de esta universidad se dispuso la creación de las facultades de Filosofía y Letras, Jurisprudencia, Ingeniería, Medicina, Ciencias Naturales. Se incluyó además la organización de una Escuela de Artes y Oficios destinada a la formación técnica del artesanado.

Con la fundación de la Universidad Nacional se hizo posible la reorganización de los estudios superiores, pues en ella quedaron vinculadas las estructuras del Colegio de San Bartolomé y los recursos humanos formados a finales de la década de 1840 en el campo de la ingeniería en el Colegio Militar. En ese mismo sentido hay quienes consideran que en la Universidad Nacional se vincula la tradición científica de la Expedición Botánica y de la Comisión Corográfica. En síntesis, se trata del más ambicioso proyecto para organizar los estudios superiores en nuestro medio, con una disposición universal para recibir y producir el conocimiento científico.

La concepción que dio origen a la Universidad Nacional se convierte en el antecedente inmediato de la Reforma Instruccionista de 1870. Comparten el mismo propósito de unidad nacional, que se traduce en principios de centralización de las formas organizativas y de los propósitos que las inspiran, en particular, el de formar ciudadanos inspirados en una sólida conciencia republicana y en orientaciones de la acción pública y privada de tipo secular.

Los primeros años de vida de la universidad no estuvieron ausentes de inconvenientes de distinto orden. Al comienzo fueron las dificultades locativas y

11 Fray Cristóbal de Torres (1573-1654). Sacerdote de la orden de los predicadores y nombrado arzobispo de Bogotá en 1634.

financieras para poner a funcionar un proyecto de esta envergadura. Luego se precipitaron sobre ella las indebidas injerencias en su autonomía, expresadas en la disposición del poder legislativo para imponer por decreto algunos textos de estudio para las facultades de Filosofía y Jurisprudencia. Posteriormente, hacia mediados de la década de 1870, la Universidad Nacional se encontró involucrada en los intentos de convertirla en un centro confesional del radicalismo liberal y en uno de sus focos eleccionarios, para precipitarse en el malsano ambiente que sirvió de preludeo a la guerra de 1876-1877. En esta contienda bélica algunos de sus estudiantes tomaron parte activa y las instalaciones de la universidad fueron objeto de atropellos y devastaciones.

Como ocurrió para casi todas las instituciones del país, la Universidad Nacional salió maltrecha de esa contienda y no se pudo recomponer en su espíritu original de entidad docente y centro autónomo para la producción de conocimiento, hasta la reforma universitaria de 1936.

En cuanto al Colegio Mayor del Rosario, éste mantuvo su actividad a lo largo del periodo aquí considerado, pero fue objeto de las aspiraciones de los sectores de oposición antes mencionados, para retornar a la constitución original dispuesta por fray Cristóbal de Torres y así restituirle su carácter de centro de estudios de orientación católica. Uno de los argumentos principales de quienes así actuaron consistió en afirmar que en el colegio estudiaban hijos de católicos, que no debían recibir una educación diferente a la de ese credo.

A partir de 1880, con el primer gobierno de Rafael Núñez¹², se inició el proceso de reconversión del colegio y bajo la dirección de monseñor Rafael María Carrasquilla¹³ se desarrolla una labor que registra entre sus principales logros servir de soporte para la introducción del neotomismo y con éste el desarrollo de una corriente filosófica que marcó de manera sensible nuestro panorama académico de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Si sumamos a estos centros universitarios la existencia de hasta tres escuelas normales, podremos formarnos una idea de la proporción de opciones educativas para una ciudad de menos de 50.000 habitantes, como lo fue la Bogotá de la época. A pesar de esas proporciones, los cupos universitarios representaban sólo la estrecha cúpula de una pirámide poblacional, cuya base estaba compuesta por una enorme masa analfabeta. No obstante, la existencia de estas universidades permitió la continuidad de los estudios superiores y fueron escenario de la mayor parte de los debates sobre los asuntos nacionales del momento.

12 Rafael Núñez (1825-1894). Tres veces presidente de la República y fecundo escritor político en la modalidad de ensayo.

13 Rafael María Carrasquilla (1857-1930). Destacado orador sagrado, fue presidente de la Academia Colombiana de la Lengua y ministro de Instrucción Pública durante la administración de M. A. Caro.

Publicaciones periódicas

Otro interesante acontecimiento del saber de la época en la ciudad, asociado de manera íntima con el mundo educativo, tuvo que ver con las empresas editoriales que desde Bogotá proporcionaron el escenario para la circulación de información y conocimiento¹⁴, así como para el desarrollo de las polémicas. Se trata de los *Anales de la Universidad Nacional*, *El Maestro de Escuela* y *La Escuela Normal*.

Este último fue el mecanismo de difusión de la Dirección General de la Instrucción Pública para todos los Estados de la Federación y fue desde Bogotá que se hizo su orientación editorial, al mismo tiempo que se constituyó junto a los demás distritos del Estado de Cundinamarca en los principales destinatarios y suscriptores de la publicación¹⁵.

Anales de la Universidad Nacional fue no sólo el medio de comunicación y de registro de su actividad interna, sino que se propuso la difusión de algunas de las principales corrientes del pensamiento universal en diferentes ramos. En cuanto al *Maestro de Escuela*, fue éste el medio informativo de la Dirección de la Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, en el que aparecían las informaciones referentes al Distrito de Bogotá, el movimiento interno de las escuelas primarias, las actividades y certámenes de las escuelas normales, la correspondencia oficial, la difusión literaria y científica, así como las labores de inspección y vigilancia.

La obra de Dámaso Zapata

Nos hemos referido a la importancia que tuvo Bogotá y Cundinamarca en la Reforma Instruccionista de 1870, la que se hace patente por los logros y los indicadores que les colocan en el primer nivel. Esto ocurrió así por el valor estratégico que se le reconoce a estas dos jurisdicciones por parte de los líderes radicales liberales, pero no habría sido posible sin la labor continua y sin desmayo de funcionarios como Dámaso Zapata¹⁶.

Este notable educador tomó las riendas de la instrucción pública en el Estado de Cundinamarca en 1872 y con breves intervalos, en los que se dedicó a otros asuntos del gobierno, continuó hasta las postrimerías de la década de 1870, cuando

14 Bogotá fue el principal centro editorial, tanto de publicaciones periódicas de distinto género, como en la publicación de libros.

15 Para 1872 se repartieron en Cundinamarca 668 de los 2.000 ejemplares del periódico. Compárese con Antioquia 265, Boyacá 310, Santander 343

16 Dámaso Zapata (1833-1888). Notable educador santandereano, que se destacó por sus condiciones para administrar y dirigir el proceso reformista.

las condiciones reinantes en el país ponían en evidencia la inminente muerte de la reforma. Como antecedente inmediato a su posesión en Cundinamarca, Dámaso Zapata se desempeñó como superintendente de Instrucción Pública en su natal Estado de Santander, cargo equivalente al de director del ramo en esa seccional del país. Recuérdese que el modelo que inspiró el diseño del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, del 10 de noviembre de 1870, no fue otro que la exitosa experiencia adelantada por los gobiernos radicales liberales en Santander.

Su actividad se desarrolló en los tres grandes frentes definidos para la reforma de la educación: la enseñanza, la administración y la inspección. En cuanto al primer tópico, le correspondió a Dámaso Zapata promover en forma denodada los nuevos métodos educativos, para lo cual abogó sin cesar por la calidad de los maestros egresados de las escuelas normales. Fue un constante interesado en la marcha de las escuelas anexas a las escuelas normales que funcionaron en Bogotá y no vaciló en señalar las insuficiencias de los profesores directores, fueran éstos nacionales o extranjeros. De estos últimos fue un gran defensor, pero al mismo tiempo exigía que su contribución para renovar el pensamiento pedagógico y los métodos de enseñanza fueran efectivos.

En cuanto a su labor administrativa, ésta se orientó por principios claros que definió desde su paso por la educación en Santander: pulcritud en el manejo de los asuntos públicos, máxima eficiencia y devoción a la causa educativa. Su gestión administrativa no conocía la fatiga y le imprimía su sello característico a cada uno de ellos. Sus colaboradores y quienes lo conocieron de cerca solían decir: “eso se hacía en tiempos de don Dámaso”, para describir su estilo peculiar y su ritmo infatigable.

En cuanto a la inspección, puede decirse que se constituyó en su principal aporte para lograr el notable avance de la reforma en Bogotá y Cundinamarca. Desde su perspectiva era el mecanismo indispensable para garantizar la buena marcha de los planes de reforma. Era tal su entusiasmo y convicción al respecto, que inventaba tiempo en su apretada agenda para dedicárselo a efectuar personalmente visitas de inspección a las escuelas de Bogotá y de provincia. En la capital podía llegar en cualquier momento a una de las escuelas públicas y adelantar una visita exhaustiva. Son notables sus informes publicados en el periódico estatal *El Maestro de Escuela*, por el grado de detalle con el que describía las diferentes situaciones y por las perspicaces observaciones que revelan su pasado como educador de aula en la provincia santandereana.

Su contagioso entusiasmo permitió que esa labor fuera emulada por decenas de ciudadanos que trabajaron *ad honorem*. Gracias a los resultados obtenidos en esa importante labor de inspección, Zapata logró introducir modificaciones a la legislación escolar, de forma que se enderezaran rumbos y se adecuara la legislación a las condiciones locales.

El esfuerzo de Zapata a la postre fue incompleto. Víctima del formalismo, la retórica, el dogmatismo y las dificultades económicas, sumado a la incompreensión de diversos sectores de la población (políticos, religiosos, padres de familia y hasta algunos educadores), este intento de transformación de la cultura nacional se extravió ante la falta de visión de algunos estadistas que, al limitarse al aspecto formal y retórico de la reforma, descuidaron la indispensable articulación entre el movimiento de transformación cultural, las estrategias de participación política y la adecuación al sistema productivo.

La guerra civil de 1876-1877

Gracias al gran esfuerzo desarrollado durante los primeros cinco años de la reforma educativa, al finalizar 1875 se habían logrado importantes avances en la cobertura educativa y la formación de educadores. Al mismo tiempo que se avanzaba en estos logros, también avanzaba la campaña de desprestigio y hostigamiento de sus opositores. Los viejos antagonismos políticos encontraron en la enseñanza religiosa en las escuelas públicas un tema para agitar el sectarismo y las pasiones, hasta desencadenar una nueva guerra civil, que a la postre resultaría la más devastadora hasta su época.

El conflicto se desencadenó en el Estado del Cauca, donde se venían presentando serios enfrentamientos entre liberales y católicos, desde las elecciones para presidente del Estado en 1875. Estos choques habían alcanzado una inusitada virulencia, incitados desde el púlpito por monseñor Carlos Bermúdez¹⁷, obispo de Popayán, quien se caracterizó por su férrea oposición e intransigencia frente a la reforma educativa. Al propio tiempo en Pasto, el obispo Manuel Canuto Restrepo¹⁸ adelantaba una labor proselitista, en la que acostumbraba a pronunciar arengas incendiarias, incitando a la insubordinación civil contra lo que denominaba el *gobierno impío*.

En Bogotá se vivía a finales de 1875 un ambiente un tanto diferente, porque desde los inicios de la reforma educativa en 1871 y 1872, las autoridades civiles habían intentado el entendimiento con las jerarquías eclesiásticas de la capital, en torno a los asuntos de la enseñanza de la religión católica en las escuelas oficiales. En Bogotá se encontraba a cargo del arzobispado monseñor Vicente Arbeláez¹⁹, con quien se desarrollaron diálogos conducentes a un parcial entendimiento que facilitó el acceso de los sacerdotes a la enseñanza pastoral en las aulas oficiales. No obstante, la actitud de monseñor Arbeláez tuvo dos facetas,

17 Carlos Bermúdez (1826-1886). Preconizado obispo de Popayán desde 1868. Fue desterrado en 1877 por su activa participación contra el gobierno y vivió tres años en Chile.

18 Manuel Canuto Restrepo (1825-1891). Obispo de Pasto desde 1870, también fue desterrado en 1877.

por cuanto en negociaciones diplomáticas con los gobiernos de la época mostró un tono conciliador, pero frente a sus feligreses y a sus sacerdotes mostró el tono dogmático que se impuso desde la misma silla pontificia por Pío IX²⁰, cuando se condenó al liberalismo y a aquellas formas de civilización moderna, entre las cuales la educación laica y obligatoria ocupaba un papel destacado.

En Bogotá ocupó un papel destacado en la agitación anterior a la guerra de la oposición conservadora, que, en estrecha vinculación con la Iglesia Católica, actuó como su brazo secular para salir a la defensa de una concepción tradicionalista de la sociedad, en la que la educación debía ser confesional. Ideólogos como Miguel Antonio Caro, Mariano Ospina Rodríguez, José Manuel Groot, Carlos Martínez Silva, entre los más destacados, fueron quienes se ocuparon de emprender una labor periodística y partidista, con la que cuestionaron de una forma muy eficiente la legitimidad de los gobiernos radicales liberales, y por tanto al sustento de la reforma educativa.

En el plano periodístico, fueron *El Tradicionista* de Bogotá y *La Sociedad* de Medellín los órganos que se encargaron de difundir las críticas al régimen vigente y de fundamentar las propuestas tradicionalistas. En el plano político, fueron las actividades preparatorias de un partido católico y de sus asociaciones concomitantes las que sirvieron de soporte para la exaltación de los ánimos.

Una vez desatada la contienda bélica en el Cauca y con la agitación que se venía registrando en Bogotá, muy pronto se paralizaron las actividades del país, entre las que ocupó un papel singular el asunto educativo, puesto que tratándose de uno de los principales factores de discordia, sus actividades y sus instalaciones fueron blanco militar especial. Unas veces por las tropas de la guardia nacional, otras por los grupos guerrilleros conservadores (por ejemplo la guerrilla de *Los Guascas*), las aulas de las escuelas, universidades y normales fueron seriamente lesionadas.

Un buen número de las escuelas de Bogotá, así como en la mayor parte del país, fueron cerradas para las actividades educativas y sólo hasta comienzos de 1878 iniciaron de nuevo sus labores, sin lograr restablecer el anterior ritmo y dinamismo. Las finanzas públicas quedaron seriamente trastornadas por los costos de la guerra y en particular las de la Instrucción Pública sufrieron un importante deterioro.

19 Vicente Arbeláez (1822-1884). Arzobispo de Bogotá desde 1868.

20 Pío IX (1792-1878). Nombrado papa en 1846, durante su pontificado definió el dogma de la inmaculada concepción y la encíclica *Quanta cura* en la que se incluye el *Syllabus*, o índice de los errores del mundo moderno condenados por la Iglesia, en el que se inspiraron los movimientos católicos de su periodo, incluyendo el colombiano.

Aunque de manera formal, el desmonte de la reforma educativa de 1870 se ubica con la obra del primer gobierno de Rafael Núñez, a partir del 1° de abril de 1880. Puede señalarse a esta guerra como el comienzo del fin de una de las reformas educativas más extensa e integral, con la que se intentó dar una orientación diferente a la cultura colombiana. A la postre estos esfuerzos se vieron frustrados por la fuerza de los principios tradicionalistas que sumieron al país en un ambiente de confesionalismo.

Referencias bibliográficas

Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa de Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

Cortés, E. (1896). *Escritos varios*. París: Sudamericana.

Echeverri, J. A. & Zuluaga, O. L. (septiembre de 1986). Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886). Los avatares del maestro durante la Reforma Instruccionista y la regeneración. Siglo XIX (1a. Parte). *Educación y Cultura* (9), 41.

González, J. E. (1997). *Positivismo y tradicionalismo en Colombia*. Bogotá: El Buho.

Jaramillo Uribe, J. (1982). El proceso de la educación, el virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia* (2a ed., Vol. 3). Bogotá: Procultura, Colcultura.

Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica.

Zapata, R. (1960). *Dámaso Zapata o la reforma instruccionista en Colombia*. Bogotá: El Gráfico Editores.

Publicaciones periódicas

Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.

El Maestro de Escuela.

El Tradicionista.

La Escuela Normal.

La Reforma Núñez en Bogotá

VLADIMIR ZAPATA Z.*

Razón de un nombre

No es inocente tal denominación. Al contrario, está cargada de sentido, pues Rafael Núñez, con su visión del mundo y de la cultura, marca el final del siglo XIX, hasta penetrar las intimidades del proyecto formativo de los hombres y ciudadanos de Bogotá y de la Colombia que, objeto de sus preocupaciones y atenciones, corrige su rumbo bajo el lema de *Regeneración o catástrofe*.

Núñez nació en Cartagena el 28 de septiembre de 1825. De estirpe liberal, comienza muy temprano su trasegar político, como quiera que en 1849 fungía ya como secretario de la Gobernación de la Provincia de su patria chica. Luego fue catedrático y rector del Colegio Superior de Cartagena. En 1853 consiguió la curul de diputado al Congreso. “Hizo parte en 1855 [...] de la administración del doctor Manuel María Mallarino, quien a pesar de ser conservador, lo llamó a su lado para que desempeñase las carteras de Guerra y de Hacienda” (Núñez, 1936: 7).

Fue secretario del Tesoro y Crédito Nacional del Gobierno del general Mosquera. También fue cónsul en Liverpool. En 1875 regresó al país y con el apoyo del Partido Independiente fue proclamado candidato a la Presidencia de La Unión. No la obtuvo, pero en su defecto llegó a la Presidencia del Estado de Bolívar. En 1880 resultó elegido como presidente de La Unión. Repitió en 1884 y fue figura preponderante hasta su muerte, el 18 de septiembre de 1894. Entre

* Profesor de la Universidad de Antioquia.

1880 y 1890, y con el concurso de los liberales independientes, de los conservadores y de algunos liberales radicales, produce un vuelco en el régimen con efectos visibles en el campo de la educación.

Luis Antonio Bohórquez Casallas, al dividir la historia de la educación en Colombia en cuatro épocas: 1) Prehistórica y Primitiva; 2) Hispano-Granadina 1500-1820; 3) Democrático-Moderna 1820-1886; 4) Democrática-Contemporánea 1886 hasta hoy) ubica el Plan Núñez en los siguientes términos: en 1880 culmina

[...] el periodo Democrático-Moderno en medio de la lucha entre el Instruccionismo y la reacción conservadora. Se inicia el Democrático-Contemporáneo con el cambio político efectuado en 1886. [...] Como resultado de la Constitución de 1886, se expidieron algunas disposiciones y son dignas de mención el Decreto 429 de 20 de enero de 1893, llamado *Plan Zerda* (Bohórquez Casallas, 1956: 10-11).

Y comenzando el siglo xx, el *Plan Uribe*. Desde el punto de vista programático, los planes Núñez y Zerda son de transición con respecto al Plan Uribe de 1903. No así desde el punto de vista ideológico y doctrinal, pues en los tres hay continuidad.

Antecedentes

El liberalismo radical se instala en el país hacia 1849 y se expresa inicialmente en los gobiernos de José Hilario López y José María Obando. Su influencia se extiende hasta 1886. La década del 60 está dominada por la figura de Tomás Cipriano de Mosquera, y los últimos años corresponden al llamado *Olimpo radical*.

Los radicales proponen reformas en el terreno económico de claro acento librecambista, que implican el golpe de gracia para la economía de la Colonia, que tiene un sesgo precapitalista; en lo político optan por la democracia formal y representativa, tal y como se había aprendido de la experiencia de la Revolución Francesa. Completan su programa con la libertad absoluta de imprenta y de palabra, la libertad religiosa, la libertad de enseñanza, y como corolario de esta la expulsión de los jesuitas.

Con tal explosión de libertades se buscaba:

- Expropiar a la Iglesia Católica del monopolio sobre la ideología dominante.
- Secularizar y laicizar la educación.
- Universalizar los efectos de la educación mediante el acceso de una gran mayoría de la población a la escuela primaria.
- Transferir la responsabilidad educativa al Estado y la sociedad.

Este programa desata una significativa oposición en el partido conservador, que contaba con la aquiescencia del clero. De lo educativo se pasa sin solución de continuidad a lo socio-político y de éste a lo militar. Los desacuerdos ideológicos se dirimen con frecuencia en el campo de batalla. El país, en sus sectores más ilustrados se divide, aunque unos y otros se hacen mutuas concesiones en aras de la convivencia o de una mejor oportunidad para hegemonizar con sus ideas y programas. Por eso,

[...] apenas quedaron vencidas todas las resistencias contra la enseñanza laica, gratuita y obligatoria, desde 1878 fue debilitándose el sentimiento patriótico que la protegía en la masa más ilustrada de la población, hasta el extremo de que hoy pocas son las personas de posición científica, y más pocas aún, las autoridades que tienen interés por esta instrucción, acaso la más fecunda en bienes de cuantas constituyen el gobierno de un país libre (Uribe, 1884).

Sin embargo, conviene anotar que los radicales, para proteger su reforma, ceden o contempORIZAN con sus críticos. Los ánimos exaltados en los Estados del Cauca, Tolima, Antioquia, conducen a la guerra religiosa o *de las escuelas*, por lo que se considera una intromisión inaceptable del gobierno radical en dicho asunto. El presidente de los Estados Unidos de Colombia, Aquileo Parra, en el afán de aproximar los polos contrapuestos, propone una salida conciliadora con el objeto de disipar cualquier motivo de desconfianza que puedan tener los padres de familia católicos respecto de las escuelas oficiales y ordena a los directores de ellas:

1. Que distribuyan las materias de estudio de modo que quede una hora diaria para que los ministros del culto católico puedan dar la enseñanza religiosa a los alumnos cuyos padres lo soliciten.
2. Que en caso de impedimento del ministro del culto designado para dar esta enseñanza, los directores de escuela, a petición de los padres de familia, deberían suplir aquella falta, dando sus lecciones por los textos aprobados por la Iglesia Católica.
3. Que además de facilitar así a los alumnos el aprendizaje teórico de su religión, les dejen tiempo para la práctica de ella en las épocas que la Iglesia Católica tiene señalado para estos actos.

Finalmente, en la *Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso* (1877) se recuerda a los directores de las escuelas oficiales, que si por la Constitución Nacional no es lícito favorecer exclusivamente determinada creencia religiosa, por consiguiente tampoco deben consentir en que no se miren estas creencias con el cuidadoso respeto que por su naturaleza exigen, tanto en la enseñanza teórica como en los actos prácticos del culto.

Concesión realizada en aras de la conservación de un *modus vivendi*, pero además, expresión de la sujeción al magisterio eclesiástico o a su conciencia de creyentes de algunos radicales que profesaban la fe católica.

En todo caso, el afán modernizador de la educación obedecía a transformaciones que se daban en el ámbito internacional y que se difundían merced a los viajeros y a la circulación de libros y de correspondencia que estimulaban las innovaciones. El credo de los radicales se basaba en esencia en el postulado del francés Gambetta¹: “Sustituir la Iglesia por la escuela y el cura por el maestro” (Iriarte, 1988: 156). Ésta es la expresión condensada del laicismo y la secularización en la educación.

En el periodo radical y como reacción al mismo, en Bogotá,

[...] habían aparecido el Colegio Pío Nono, del doctor Concha, donde el doctor Caro dictó filosofía tomista según Balmes; el San Joaquín, que dirigía el doctor Víctor Mallarino; el San José, regentado por los presbíteros Manuel María Camargo y Salustiano Gómez; los colegios de don Ruperto Gómez y don Sandino Groot, y el del Espíritu Santo, cuyo rector fue Carlos Martínez Silva y donde se graduó con una sesuda tesis el joven Marco Fidel Suárez. También habría que destacar el Liceo de la Infancia, que fundó y dirigió don Ricardo Carrasquilla (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 52).

En dichos colegios estudió la intelectualidad conservadora que habría de fortalecer la oposición al Olimpo radical y en su momento gobernar el país y la educación.

Desmonte de la Reforma Instruccionista

Hacia 1880 “el país seguía siendo esencialmente rural. Aunque la población superaba ya los 3.000.000 de habitantes, en las tres ciudades más importantes (Bogotá, Medellín y Barranquilla) vivían apenas unos 140.000” (Melo, 1985: 55).

La ruralidad se manifestaba en el predominio de la élite terrateniente, el *ethos* aristocrático y el amplio control social ejercido por la Iglesia Católica. El gobierno liberal radical, amparado en la Constitución de 1863, no pudo resolver los embates de la inseguridad y el desorden, y tuvo que ceder la dirección de la sociedad a “un nuevo tipo de empresario rural y urbano, más ilustrado que el terrateniente tradicional, partidario del progreso técnico, dispuesto a ensayar nuevos cultivos y nuevas formas de actividad productiva” (Ibíd.: 57).

1 León Gambetta, abogado y político francés (1838-1882), Organizó la resistencia francesa contra la invasión alemana de 1870.

Pero no resultó fácil la introducción de este factor de cambio. La política era una instancia verdaderamente refractaria, y pasaría tiempo antes de lograr el manejo de la cosa pública por cuenta de esta fracción socio-política... Decía Rafael Núñez, al respecto, en un artículo titulado “Regeneración o Rehabilitación” (Cartagena, 21 de octubre de 1883) que el general Santos Gutiérrez siendo presidente de la República había advertido en 1868:

[...] el país ha llegado a tal punto de decadencia, fruto de la intranquilidad, más o menos absoluta de los últimos años, que es preciso empezar la grande obra de su regeneración por la rudimentaria base de restablecer su seguridad (Núñez, 1883: 589).

Para corroborarlo, en 1871 Felipe Zapata, secretario de lo Interior del general Eustorgio Salgar, señalaba irónicamente: “las revoluciones descentralizadas han prosperado, como todos los asuntos confiados a las secciones. En doce años de federación hemos tenido veinte revoluciones locales y diez gobiernos destruidos” (Ibíd.: 590). Núñez se quejaba de lo mismo, pues a su modo de ver de 1871 a 1875 aumentó el número de revoluciones y gobiernos destruidos. Por eso concluía: “si se siembra injusticia ¿cómo no han de recogerse violencias?” (Ibíd.: 595). Y agrega:

[...] ¡Oh, sí! La República está en creciente descrédito en el mundo de la filosofía, porque no ha realizado sus bellas promesas de engrandecimiento moral; y si no nos apresuramos a regenerarla o rehabilitarla, ella podrá descender todavía, para entrar fatalmente, al cabo, en total eclipse (Ibíd.: 596).

Tal situación de desarticulación social se reflejaba particularmente en la educación. En una especie de juego circular esto explicaba la persistencia de la crisis, pues no había hombres suficientemente preparados para enfrentarla.

En 1873 fue proclamado como candidato a la Presidencia el general Julián Trujillo, apoyado por los independientes. En 1871, siendo embajador plenipotenciario en Quito, había recomendado a Bogotá se llamara a los Hermanos Cristianos para encomendarles la instrucción primaria. Esta posición la mantenía en medio de la campaña presidencial. Su competidor y a la sazón ganador, Santiago Pérez, le respondió que ni se puede, ni se debe. El contenido de la Reforma Instruccionista se mantuvo. No obstante, desde el comienzo, estaba tocada por la debilidad.

En 1878 el general Trujillo, vencedor de los Chancos, llegó a la Presidencia. Nombró como su ministro de Hacienda a Rafael Núñez.

[...] Al iniciarse el gobierno del general Julián Trujillo el panorama educativo era bastante oscuro. Los periódicos de oposición hablaban del desastre educacionista y exigían cambios. Dámaso Zapata, uno de los más activos dirigentes de la reforma, que había sido durante ocho años director de Instrucción Pública de Cundinamarca, tuvo que retirarse de su cargo por las presiones políticas, y hasta el director general de Instrucción Pública, Antonio Ferro, aceptaba que la reforma había tenido altos fines, pero poco sentido práctico. Existía una atmósfera de cambios, que inició el gobierno del general Trujillo levantando el exilio de los obispos expatriados en 1872 y derogando la ley que limitaba las actividades de la Iglesia (Jaramillo Uribe, 1982, Vol. 3: 275-276).

Miguel Antonio Caro entrevé una luz de posibilidades para el grupo social que representa y envía sus señales a la sociedad y al gobierno. En la prensa consigna audazmente su visión del asunto reivindicando el valor de la educación católica. He aquí

[...] las dos condiciones que pone Caro para poder apoyar la educación oficial: primero, que los maestros, nacionales o extranjeros, sean católicos; segundo, que la educación sea religiosa, en el sentido de que enseñen los maestros la doctrina católica por los textos aprobados por la Iglesia, con exclusión de cualesquiera otros (*El Tradicionalista*, 4 a 15 de junio de 1872).

Para Caro la educación es un tema íntimamente relacionado con la religión católica, prácticamente se confunden. Igualmente, es un asunto de la iniciativa privada que sólo en casos especiales y transitoriamente, el Estado puede reemplazar ante la escasez de recursos de aquella y después entregar a la mencionada iniciativa privada. Al Estado le corresponde proteger, acompañar y fomentar. Tales puntos de vista se convierten en política de Estado, progresivamente, en la década de 1880 a 1890. Aquí está el meollo de lo que será el Plan Núñez en educación.

En efecto, este pensamiento lo logra redondear el 1° de abril de 1884 en un artículo aparecido en *Anales Religiosos de Colombia*, con el título de “El Estado docente”. En el mismo critica la omnipresencia del Estado regido por los radicales y de una vez desarrolla la consigna: *Contra el Estado docente, la libertad cristiana*. En el mencionado artículo sostiene que el Estado tiene la obligación de educar por la vía de la represión, pero sobre todo fomentando la Instrucción Pública. Sin embargo, el Estado se desvía:

[...] Ahora, pues, el Estado, confundiendo la obligación de educar, de formar el carácter nacional, de fomentar la ilustración, con el derecho de doctrinar (que pertenece a la Iglesia) y con la profesión de enseñar las ciencias (que

corresponde a las universidades, a los cuerpos científicos y los organismos docentes), refundiendo en uno tales conceptos, que son enteramente diversos unos de otros, aunque armónicos, declárase a un tiempo director de entendimientos y de conciencias, e invadiendo así a la vez con escándalo y violencia los derechos de la religión y de la ciencia, burocratiza la educación en todas sus manifestaciones.

El Estado empieza por hacerse definidor: tal es el primer paso en el camino del abuso. Luego se hace profesor, enseña lo que define, dicta lecciones por su propia cuenta. Disponiendo de los grandes recursos formados con las contribuciones públicas, ofrece enseñanzas gratuitas, mata la competencia, y se alza con el monopolio de enseñar. No contento con esto, decreta como obligatoria su instrucción. El Estado, armado de la espada de la ley, impone sus opiniones desautorizadas y caprichosas, como el mahometano su doctrina al filo del alfanje. Tal es la última etapa de esta usurpación intelectual, que vemos desenvolverse en el Estado moderno, como gigantesca amenaza a toda honrada libertad, y que más crece a medida que más se seculariza el Estado mismo, y que de mayor independencia blasona (*Anales Religiosos de Colombia*: 260-361).

La carga ideológica de la oposición conservadora se concreta en una tímida y a veces errática acción de los instrucionistas que termina por ceder la iniciativa a los primeros y finalmente convertir en hechos de gobierno lo que antes se criticaba a los liberales radicales.

Núñez sacude al régimen y a la educación

El liberal independiente Rafael Núñez llegó a la Presidencia de la Unión en 1880, con la aquiescencia del partido conservador.

[...] Desde 1880, año en que fue elegido la primera vez, hasta 1894, en que ocurrió su muerte, ya ejerciendo el poder directamente, ya obrando desde Cartagena sobre sus agentes y sustitutos, dominó la política de la República e influyó poderosamente sobre las ideas y las formas de gobierno, no sin que sus influencias llegaran a la moral de las costumbres gubernativas de su época (Sanín Cano, 1977: 415).

Sobre todo en el aspecto cultural y educativo es notable el aporte de Núñez, pues desde el exilio en Liverpool, año de 1864, envía una correspondencia cargada de luces para la educación. Se perfila como un publicista del modelo pedagógico pestalozziano. Para 1874 y con ocasión de la presentación de su texto *Ensayos de crítica social*, escribió en el prefacio que

[...] los medios preventivos pueden a la larga destruir por completo la criminalidad. Entre esos medios preventivos figuran en primera línea la educación –en todo el vasto y complejo sentido que tiene esta palabra–, el trabajo justamente remunerado y los buenos ejemplos (Núñez, 1994: 25).

En esta perspectiva y según lo visto en Europa como agente diplomático recomienda permanentemente al gobierno colombiano adoptar para el país el enfoque más exitoso en educación que es el pestalozziano. Precisamente en una carta fechada en Liverpool en abril de 1871, con el título de “*Las Infant Schools* y el Sistema de Pestalozzi”, presenta

[...] los principios generales profesados por aquel célebre reformador escolar, principios profundos que merecen la más seria atención de parte de todos los que intervengan en la organización y ejecución de cualquier programa de instrucción popular primario:

- La educación se refiere al hombre completo, y consiste en desenvolver, fortificar y perfeccionar todas las facultades con que, bajo el triste punto de vista físico, intelectual y moral, ha sido aquel dotado por el Creador. O para usar de las mismas palabras de Pestalozzi: La educación se refiere a la mano, a la cabeza y al corazón a un mismo tiempo.
- Estas facultades exigen un desarrollo progresivo, armonioso y simultáneo; y a este fin la instrucción debe ser graduada y cuidadosa, pero no demasiado minuciosa. [...] El orden natural del desarrollo de esas facultades deberá ser observado al mismo tiempo, si eso es practicable, procurando dar siempre preferencia a las de carácter moral.
- Para asegurar la actividad saludable de las facultades, el maestro no principiará por símbolos y abstracciones, sino por lo conocido y lo práctico, para pasar luego a lo desconocido y lo teórico; esto es, presentará primero el ejemplo y después la regla.
- El niño no debe ser tratado como mineral que crece por accesión solamente, sino como ser orgánico que alcanza madurez por el desenvolvimiento de todos sus poderes y mediante la aplicación de éstos a los materiales que se le presenten.
- El carácter de la instrucción debe sufrir cambios análogos a los que el curso del tiempo produce necesariamente en el espíritu del niño. Los procedimientos inductivos serán, por tanto, reemplazados oportunamente por deducciones, el análisis por la síntesis, lo elemental, en fin, por lo complejo. Se comenzará, dice Pestalozzi, en el punto natural de partida, y en época posterior aquel podrá ser sustituido con el artificial.
- Respecto de lo moral, deben ser aplicados los mismos principios que se establecen para lo intelectual; con esta diferencia: que en lugar de objetos serán presentadas acciones, para de éstas deducir preceptos, así como de aquellos han de deducirse reglas (Núñez, 1874: 219-220).

También escribió cartas sobre los métodos de enseñanza de Bell (conocido como *Madras System*), de Lancaster y las mejoras del sistema monitorial con la introducción de los *Pupil Teachers*; describió igualmente las escuelas populares, las escuelas de oficios, las escuelas reformatorias e industriales, con las cuales desarrolló un sesgo práctico para la educación.

Coincide, pues, en la orientación pedagógica con los instrucionistas que habían difundido el enfoque pestalozziano en el país, agregándole, eso sí, la primacía del espíritu católico al contenido de tal enseñanza.

Al regresar a Colombia para la campaña de 1875, tiene una clara comprensión del valor estratégico de la educación para el correcto encajamiento del país. Y sin ser pedagogo, como hombre culto y observador agudo de la realidad contemporánea, introduce reflexiones metodológicas sobre la enseñanza objetiva a la manera del experto, con tal peso que marca una línea de conducta para quienes en su momento tendrán que interpretar su pensamiento y aplicarlo con criterio político.

Ya en Colombia se da cuenta que en materia educativa coincide con Miguel Antonio Caro, quien sostiene:

[...] Para nosotros [la educación] es palabra sagrada, cuestión trascendental. Todo lo comprende la educación. La educación forma la juventud y decide del porvenir; la educación desenvuelve la misión encargada a particulares y a gobiernos, en cuyo análisis se ocupan las ciencias morales y políticas, y cuya explicación nos da con admirable sencillez el Catecismo de la Doctrina Cristiana. La educación es el molde en que se vacían las generaciones que al mundo van llegando (*Repertorio Colombiano*, XLIX).

El Plan Núñez se concreta en una legislación

En ejercicio del poder, en su primera presidencia, Núñez produce un giro legislativo que pone un cerco hostil al Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1° de noviembre de 1870 y con ello el golpe de gracia a la influencia de los radicales en la educación. En efecto, se expide la Ley 106 del 23 de agosto de 1880 que organiza la Instrucción Pública Nacional. En sus artículos más significativos sostiene que:

[...] Artículo 1° Corresponde al Poder Ejecutivo la organización i dirección de la enseñanza pública-oficial en todos sus ramos.

Artículo 2° La instrucción pública que costea la Nación se divide en primaria, secundaria i profesional.

Artículo 3° La instrucción primaria comprende la que, de conformidad con las leyes y los decretos vijentes, se da en la República en las escuelas normales i primarias de todos los grados.

Artículo 4° La instrucción secundaria o media, comprende los ramos de literatura i de ciencias aplicadas que constituyen el cuadro de estudios de la Escuela de Literatura i Filosofía de la Universidad Nacional. Esta enseñanza tiene por objeto preparar a los educandos con estudios completos, para las carreras profesionales.

Artículo 5° La instrucción profesional comprende las enseñanzas de Ciencias naturales, de Ingeniería civil i militar, de Agricultura, de Artes i oficios, de Ciencias Políticas, de Derecho, de Medicina i de Náutica.

Artículo 22° Quedan derogadas la lei 26 de 1876, “que organiza la Universidad Nacional”, la de 30 de mayo de 1868, “sobre instrucción pública”, la de 2 de julio de 1870, “que autoriza al Poder Ejecutivo para organizar la Instrucción Pública primaria”, la 69 de 1877 “que crea la Escuela de Ingeniería civil i militar” i la lei 4o de 1874; i reformadas la 78 de 1873 i el artículo 1179 del Código Fiscal.

Esta ley la firman los dignatarios del Congreso, por el Poder Ejecutivo el presidente de la Unión, Rafael Núñez y el secretario de Instrucción Pública, Rafael Pérez.

El Poder Ejecutivo nombra a los empleados de la Instrucción Pública Nacional, se le va retirando protagonismo a los Estados. En esta ley se centralizan la enseñanza secundaria y profesional en la capital, excepto Náutica, que tiene sede en Cartagena.

[...] La citada ley de 1880 fue el primer gran embate regenerador contra las pautas educativas radicales, entre otras razones porque ya sentaba las bases para una activa reivindicación de la enseñanza religiosa en todos los niveles. Además, fue el punto de partida para las reformas educativas de 1886 y 1887, que ya se concibieron a la luz del nuevo Concordato y conforme con el criterio inflexible y dogmático del señor Caro (Iriarte, 1988: 159).

Manuel Ancízar, Alpha, un radical sensato o moderado, escribe el prólogo para el libro de Enrique Cortés, titulado *Escritos varios*. Allí define con claridad el propósito de la educación: trabajar “intelectual y moralmente, infundiendo ciencia y religiosidad...” (Ancízar Sordo, 1985: 295). Se nota, pues, un giro conciliador con las fuerzas de oposición en un tema capital para la dirección de la sociedad. El terreno se allana para Núñez y sus seguidores.

El Regenerador trajo de Europa un proyecto de país que retocó *in situ*, pero manteniendo las líneas gruesas originales previamente pensadas.

[...] El 8 de abril de 1880, Núñez tomó posesión de la Presidencia de la República en el llamado Salón de Grados. Se creó entonces la Secretaría de Instrucción Pública. El secretario tenía las funciones de rector de la Universidad Nacional y director general de la Instrucción Pública en el país (Ibíd.: 311-312).

Este cargo, aunque cubría toda la Unión, tenía gran incidencia sobre Bogotá, que se perfilaba, en la práctica, como muestra de lo se quería. El significado más importante de esta creación estaba dado por el desplazamiento de los asuntos educativos de la Secretaría del Interior, que manejaba el orden público, a una esfera más autónoma y propiamente académica.

En niveles inferiores de la administración se van generando cambios que más tarde afectarán el sistema completo. Por ejemplo, hay una circular referente a la instrucción religiosa, firmada por Ricardo Becerra, secretario de Instrucción Pública de la Unión y con fecha del 27 de mayo de 1881. Está dirigida a los señores rectores de las escuelas universitarias, rector del Colegio del Rosario y directores de las escuelas normales y superiores de los Estados. Allí se ordena abrir tales instituciones a los ministros de las diversas religiones, consultando sus jerarquías y atendiendo sus recomendaciones en cuanto a textos y prácticas. Pero ya se sabe que el catolicismo era en la práctica el credo mayoritario, si no el único.

Igualmente, hay una carta circular a los señores directores de Instrucción Pública de la República, firmada por Constancio Franco V., de la Dirección de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, sobre la necesidad de incorporar la enseñanza de artes y oficios al pensum de las escuelas normales, persuadidos de que con éstas se produce riqueza.

La escena escolar está dominada por un espíritu religioso, seguido de un interés práctico. El más allá y el más acá enmarcarán los años subsiguientes de la vida de la nación en el horizonte cristiano católico. Aquí, en este momento, se han echado unas bases duraderas.

El señor Franco pone el dedo en la llaga de la baja calidad de la enseñanza impartida en Cundinamarca al pronunciar el discurso-informe ante la legislatura el 16 de noviembre de 1882, en el cual denuncia la persistencia del sistema lancasteriano, la pervivencia de la enseñanza memorística, los arañazos, ferulazos, azotes y la volteada del párpado a quienes no dieran cuenta de las asignaciones

y tareas. Con los útiles escolares se mezclaban la palmeta, el látigo y la vara del maestro (Bohórquez Casallas, 1956: 271-272).

Lo dicho se completa con el Decreto 406 del 21 de mayo de 1884, por el cual se ordena la vigilancia de la conducta de los alumnos de las escuelas oficiales fuera de las aulas de estudio. Tres días después, el 24 de mayo, aparece una circular del secretario de Instrucción Pública, explicando y promoviendo tal decreto, apoyado en que el Poder Ejecutivo considera que si es un deber del Gobierno el proporcionar instrucción gratuita a la juventud, no lo es menos el guiarla por la senda de la educación. Instruir no es sino una parte de ese deber; educar es su complemento (*Anales de la Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia*, 1884, Vol. 7: 401). Salta a la vista el encargo social asignado por la nueva fuerza política a la educación: control de mentes y cuerpos, formación del feligrés y ciudadano al mismo tiempo.

El gobierno siguiente, encabezado por José Eusebio Otálora, de corte radical, le sale al paso a este tejido normativo que va poniendo en duda el proyecto político-ideológico del liberalismo en el poder y expide el Decreto 420 del 27 de abril de 1883, por el cual se declara vigente el Decreto de 1° de noviembre de 1870, Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, y el Reglamento del 24 de mayo de 1875, para las escuelas normales de varones. “Con base en lei 106 de 1880 y el artículo 22 de aquella lei i porque hasta la fecha no se ha producido decreto ni reglamento en ejecución de la mencionada lei”. Firman, el presidente, José E. Otálora y el secretario de Instrucción Pública, José V. Uribe (*Anales de la Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia*, 1883, Vol. 5). Pese a este regreso a la legislación del instruccionismo, se puede decir que es su último coletazo. La Nación, y con ella la educación, habían sido cooptadas por los exponentes de la Regeneración.

Para 1884 Rafael Núñez se las ingenió de tal manera que los delegados de los Estados lo favorecieran con la reelección presidencial, encontrando algún escollo en Santander, un Estado controlado por los liberales radicales. Una guerra civil de diez meses, de la cual salió vencedor, le permitió a Núñez declarar la inexistencia de la Constitución de 1863, apoyado en la consigna de *Regeneración o catástrofe*. Como consecuencia de ello convocó un Consejo Nacional de Delegatarios, que bajo la égida del conservador Miguel Antonio Caro expidió una Constitución, sancionada en agosto de 1886.

[...] Las líneas generales de la Constitución, con su rígido centralismo, la aceptación del papel dominante de la Iglesia, el autoritarismo presidencial, la limitación de los derechos individuales, el sistema electoral destinado a conservar el poder en manos de una restringida clase dirigente, reflejaba sin

duda el predominio de las ideas del partido conservador en su redacción. Pero su adopción indicaba hasta qué punto la sociedad colombiana seguía alejada de una concepción liberal y democrática del Estado, pese al aparente liberalismo del periodo posterior a 1863 (Melo, 1985.: 61).

Como es apenas obvio, se impone un desmonte del horizonte de orientaciones, valores y comportamientos en la sociedad y el Estado. Se difunde una nueva mentalidad concretada en liberales y conservadores proclives a la inversión extranjera para la modernización del país, y que exigían el diseño y ejecución “de un acuerdo político que estableciera un mínimo de unidad nacional, consolidara el orden público y diera prelación a los problemas prácticos sobre los agudos enfrentamientos ideológicos que habían dominado hasta entonces” (Rausch, 1993: 178)

El cambio es tajante en educación, como quiera que fue en este terreno que se precipitaron los choques clasistas y partidistas. La Reforma Instruccionista que se había caracterizado por su enfoque laico, por su afán de universalizar la educación popular (escuela primaria para todos), control de la educación por el Estado, comenzó a desmoronarse.

En este declive tuvo mucho que ver la ignorancia colectiva, el predominio del mundo de representaciones religiosas que distorsionaron la realidad, la escasez de recursos económicos para construir escuelas y dotarlas, en fin, la ausencia de un propósito nacional al respecto.

Los partidos políticos optaron por utilizar la educación como un parapeto ideológico, hasta llegar al límite de una guerra, entre 1876 y 1878, (*Guerra de las Escuelas* o por motivos religiosos). Aunque en algunos Estados (Cauca, Tolima y Antioquia) la lucha fue feroz y dejó máculas imborrables, que de tiempo en tiempo se resucitan con una estela de sospecha que no permite afinar la unidad nacional, los bogotanos vivieron ésta, en cierta manera, como un torneo caballeresco, si nos atenemos a la narración de Tomás Rueda Vargas:

[...] En el 76 los bogotanos reivindican la totalidad de su fuero. La flor de la cachaquería bogotana se alista bajo las banderas azules y blancas, y bajo las rojas y gualdas, y *mochuelos* y *alcanfores*, van a cortejar la muerte para traer laureles a sus novias, cogidos frescos en las trincheras de Garrapata o en los cerros de Fusungá (Melo, 1985: 58).

Quisiéramos habernos detenido más sobre esa época florida, galante y caballeresca de un Bogotá que ya se fue, del Bogotá de nuestras madres, en que los movimientos del alma tuvieron el ritmo pausado y solemne del minué, en que el abanico de grandes plumas de avestruz, blancas o grises, marcó el compás y

dominó toda la escena; en que los hombres fueron muy hombres y las mujeres muy mujeres; en que el amor de ellas y la galantería de ellos salvó en las almas de los hijos la fe de Cristo que parecía quebrada en las batallas.

Época brillante y feliz de espiritualidad y de amor que alumbró de día el claro rayo de sol que trajo, desde el nativo Valle, Jorge Isaacs en *La María*, y en las noches de serenata iluminó “La Luna” de Diego Fallón (Rueda Vargas, 1938: 136).

Pero la realidad del resto de La Unión, caótica, violenta, cargada de injusticia, deja mucho que desear en todos los escenarios, particularmente en el de la educación. Los periódicos de la época se hicieron eco de esta crisis:

[...] *La Luz* señalaba que después de un tiempo de popularidad nacional y sincero apoyo de todos los partidos, las escuelas habían comenzado a retroceder. *El Relator* decía que después de ocho o diez años de reforma, las escuelas no respondían a las esperanzas originales ni al gasto de esfuerzos materiales e intelectuales. *El Pasatiempo* se quejaba de que el gobierno había recargado con impuestos a los ciudadanos para fundar escuelas y, no obstante, la sociedad acusaba escasa mejoría. Colombia mostraba todavía poca cultura y honor. Había demasiadas casas de juego, bares y burdeles. La falta de una verdadera educación moral y religiosa era responsable de este cáncer. *La Caridad* continuaba predicando el desastre. La instrucción oficial era decididamente incapaz de formar ciudadanos útiles. El resultado sería la Comuna si no se impartía una educación religiosa (Rausch, 1993: 178).

De todas maneras, al comenzar la década del ochenta la suerte de los radicales está echada en cuanto al declive de su influencia. El mismo Rafael Núñez dice en 1882, cuando los radicales ya son muy pocos, que “el radicalismo ha disminuido en número, y ha progresado en... sinrazón” (Núñez, 1882: 242).

Los victoriosos en las lides políticas y militares imponen su visión de las cosas. En efecto, el periodo comprendido entre 1880 y 1886 “comenzó con la reorganización de la instrucción pública llevada a cabo por los presidentes Trujillo y Núñez. Presenció la reconciliación con la Iglesia y un nuevo énfasis sobre la educación religiosa” (Rausch, 1993: 180).

Algunos grupos sociales se resisten y tratan de someter al gobierno para llevarlo a una transacción que les permita mantener algunos privilegios. Es el caso de los estudiantes universitarios liberales, que fungieron como fuerza de choque contra los asaltos de la Regeneración. Pero de algún modo lo que hicieron se vino contra ellos en la forma de una “universidad severa, intolerante y teocrática...” (Misión Colombia, 1989: 51).

La Ley 106 de 1880 concreta la centralización de la enseñanza universitaria y barrunta la omnipresencia de la enseñanza religiosa. La norma, igualmente, expresa a los laicos católicos que inspiraron el modelo de universidad católica, como por ejemplo: Miguel Antonio Caro, Jesús Casas Rojas, José Manuel Marroquín, Liborio Zerda y monseñor Rafael María Carrasquilla, quien fue secretario de Instrucción Pública de Caro entre 1896 y 1897 y rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario entre 1890 y 1930.

Precisamente en 1884, el delegado apostólico Agnozzi fundó la Universidad Católica, institución en que se apuntaló la Regeneración y además se fortaleció, para cerrarle el paso a una nueva arremetida radical. Con esta iniciativa de los conservadores, los liberales

[...] se dedicaron a fundar y promover instituciones educativas cuya misión esencial era la conservación y la propagación de las ideas liberales. Entre ellos se destacaron Nicolás Pinzón, Luis A. Robles, Simón Araujo, José Herrera Olarte y Manuel Antonio Rueda Jara, quienes fundaron el Externado de Colombia en 1886; Eugenio J. Gómez, fundador de la Universidad Republicana en 1890; Lorenzo Lleras, Antonio J. Iregui, Aníbal Brito y Francisco Montoya, quienes, en asocio con Rueda Jara, fundaron el Colegio Académico y el Liceo Mercantil (Misión Colombia, 1989: 53).

El año de 1884 fue significativo porque Rafael Núñez destapó sus cartas en el poder, proponiendo una serie de transformaciones en distintos órdenes de la vida nacional. La centralización en el manejo administrativo, la introducción de la intervención estatal en la dirección económica del país

[...] la fundación del Banco Nacional, el manejo de la moneda y la organización fiscal [...] Pero el cambio más radical, posiblemente, se produjo en las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Este cambio fue también el que más afectó la marcha de la educación (Jaramillo Uribe, 1980: 278).

Los cambios se concretaron en la Constitución de 1886 y en el texto del Concordato de 1887, firmado entre el Gobierno colombiano y la Santa Sede.

El artículo 41 de la Constitución de 1886 establecía: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” y “La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”.

Los artículos 12 y 13 del Concordato de 1887, los más directamente relacionados con la educación, señalaban:

Artículo 12. En las universidades y colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica.

Artículo 13. Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la religión y la moral, de inspección y revisión de textos. El arzobispo de Bogotá, designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este prelado, de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia (Jaramillo Uribe, 1980: 279).

Lo que sigue constituye un esfuerzo para enderezar administrativa y financieramente el sistema escolar. Para el efecto, el presidente Núñez y su ministro de Instrucción Pública, José Domingo Ospina C., expiden el Decreto 386 de 1887. Al mismo tiempo se reforma el marcado con el número 595 de octubre de 1886, Orgánico de Instrucción Pública Primaria (*Anales de Instrucción Pública*, 1887, Vol. XI). El 23 de junio expiden el Decreto 402, reformativo de varias disposiciones sobre instrucción pública. El tercer considerando de este decreto dice: “que en algunos departamentos el costo de educación de cada alumno maestro es excesivo, en términos de que hay departamentos en que la instrucción de cada uno de aquellos cuesta a la nación más de tres mil pesos”.

En consecuencia, se ordena el cierre de algunas normales y la concentración de sus estudiantes en otras. Se diseña un procedimiento para el otorgamiento de becas, y se adscribe a los secretarios de Gobierno de los departamentos las facultades y deberes de los inspectores generales de instrucción pública de dicha circunscripción. El punto importante recuerda cómo la Constitución define la educación primaria como una responsabilidad de los departamentos, en tanto que a la nación le compete la organización y la inspección (Ibíd).

Rafael Núñez se posesionó como presidente de la República por tercera vez ante el Consejo Nacional de Delegatarios el 4 de junio de 1887, y allí propuso para los días siguientes una consigna que reza así:

[...] Combatir por medio de un sistema de educación profundamente cristiana las nociones deletéreas que han sido causa decisiva de los males sufridos,

será, por tanto, el objetivo primordial de mis esfuerzos, porque inútilmente lucharíamos con el inveterado error apoyándonos exclusivamente en la sanción material, que nada estable funda cuando se la deja entregada a su sola acción (Núñez, 1887: 1265).

En junio de 1888 el presidente Rafael Núñez y el ministro de Instrucción Pública, J. Casas Rojas, expiden el Decreto 544 sobre enseñanza y prácticas religiosas en los establecimientos de Instrucción Pública. Éste reza así:

El Presidente de la República de Colombia
Considerando:

Que por el artículo 12 del Convenio celebrado entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República, y aprobado por la Ley 35 de 1888, se estatuye que en las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observen en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica;

Que por el artículo 13 del mismo Convenio se determina que en dichos centros de enseñanza los respectivos ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejerzan el derecho, en lo que se refiere a la Religión y a la Moral, de inspección y de revisión de textos, y que el Arzobispo de Bogotá designe las obras que han de servir de textos para la Religión y la Moral en las Universidades y en los demás planteles de enseñanza oficial,

Decreta:

1. En todas las escuelas oficiales se enseñará Religión Católica.
2. En los institutos y colegios incorporados a la Universidad Nacional el curso de Religión Católica figurará entre los de Filosofía y Letras.
3. El curso de Religión Católica se incluirá entre los de Ciencias.
4. Los textos para la enseñanza de la Religión Católica serán revisados por el Arzobispo de Bogotá.
5. Los párrocos vigilarán la enseñanza de la Religión Católica.

En lo nacional las cosas resultan evidentes y es notorio el peso que tienen sobre la evolución de las condiciones sociopolíticas y educativas en el nivel de lo local. En este último, otros hechos completan el cuadro de las repercusiones del denominado *Plan Núñez en Educación*. Por ejemplo, la creación de la Sociedad Central de Institutores, mediante Decreto 618 de julio 1888, que recoge propuestas de la base magisterial para mejorar la instrucción primaria. La primera y modelo de éstas se

abre en Bogotá, compuesta por el subsecretario de Instrucción Pública, quien la presidía; el inspector general de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca y el director de la Escuela Normal de Institutores de Cundinamarca. Desde éstas se consultan las Sociedades Provinciales y por intermedio de ellas, los maestros de las localidades proponían al Ministerio los proyectos sobre reformas que convenía introducir en las disposiciones relativas a la instrucción primaria.

Por lo pronto, conviene advertir que el 7 de noviembre de 1888 se expide la Ley 89 sobre Instrucción Pública Nacional, mediante la cual se reorganiza el sistema educativo y se establecen claramente las responsabilidades de las distintas instancias. Igualmente, se derogan las leyes 12 de 1886 y 11 de 1888. Aunque firmada por las autoridades del Congreso, su ejecución y cumplimiento están ordenadas por Carlos Holguín en calidad de presidente y J. Casas Rojas como ministro de Instrucción Pública. Los artículos más importantes son:

Artículo 1. Corresponde al Gobierno, como suprema autoridad administrativa, reglamentar, dirigir e inspeccionar la Instrucción Pública, así primaria como secundaria.

Artículo 3. La Instrucción Pública secundaria se dará en la Universidad Nacional y en los Institutos Públicos establecidos en los Departamentos con tal objeto.

Artículo 4. Organiza la Universidad Nacional.

Artículo 22. No podrán ser nombrados Directores o Subdirectores de las Escuelas Normales y Primarias, sino individuos que reúnan las condiciones siguientes:

1. Tener buena conducta.
2. Tener la instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en la respectiva escuela.
3. Conocer la teoría de los métodos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica.
4. No padecer enfermedad contagiosa, o crónica, o repugnante, que estorbe el cumplido desempeño de los deberes anexos a la dirección de una escuela, o que pueda hacer su persona desagradable a los niños; y
5. Ser católico, apostólico y romano, a juicio de la autoridad eclesiástica.

Finalizando la década, se conoce la estadística sobre establecimientos de educación primaria y secundaria cuya existencia en Bogotá se deben a la iniciativa privada:

- Colegio Académico de Bogotá, de instrucción primaria y secundaria. Fundado el 1° de febrero de 1885 por el ingeniero Manuel Antonio Rueda. Con 165 alumnos matriculados en el Colegio y 70 en la Escuela preparatoria. Publica el periódico *El Educacionista*. Cuenta con una planta de 16 profesores.

- Colegio de Mac Dowelly Codazzi, Instituto de secundaria establecido en 1888 con 145 estudiantes.
- El Externado. Instrucción secundaria. Fundado el 15 de febrero de 1886 por el doctor Nicolás Pinzón W. Con 186 estudiantes. También tiene Facultad de Jurisprudencia.
- Instituto Federal. Educación primaria y secundaria. Fundado en febrero de 1886 por don José Vicente Gamboa y don José Joaquín Liévano. Con 100 alumnos. También se dan diplomas de Política, Derecho e Ingenierías.
- Liceo Infantil. Establecimiento mixto de enseñanza primaria, fundado en 1889 por doña Ismenia G. de Domínguez y doña Anáís D. de Manrique. Con 56 alumnos: 20 niñas y 36 varones.
- Escuela de Ricaurte. De instrucción elemental. Fundado en 1889 por doña Clara P. de Bayón. Con 30 varones y 15 niñas.
- Colegio de San Luis Gonzaga. Fundado en La Mesa en 1885. Allí funcionó 4 años con 68 alumnos. En 1889 se trasladó a Chía con 43 alumnos.
- Colegio de La Concepción. Creado en 1861 con 15 alumnas. Se trasladó a Nemocón en 1868. En 1876 pasó a Chía donde funciona con 60 alumnas internas y 20 externas. Fue fundado por doña Belén Carrasquilla de Ortega (*Anales de la Instrucción Pública en la República de Colombia* (87), 1889: 393-397).

La escuela primaria en Bogotá

En el periodo contemplado se relievra la figura y la gestión de un personaje en Bogotá. Su primera autoridad, con una mentalidad modernizante pero sin recursos, alcanza a dejar constancia de unas carencias y a señalar el camino de lo que se puede hacer. En efecto, en la segunda mitad de los años ochenta resalta la personalidad del alcalde de la época en Bogotá, don Higinio Cualla García, cartagenero nacido en 1841, primo de Núñez. Accedió a tal cargo en 1884 y duró en el mismo hasta 1889.

[...] En el desempeño de la Alcaldía de la Capital de la República sorprendió la revolución de 1885, y de todos es sabido que el señor Cualla prestó leales y oportunos servicios a la causa de sus convicciones. Fue entonces cuando formó el Batallón Caldas, compuesto en su mayor parte de estudiantes, a quienes correspondió, pocos días después, custodiar la persona del Presidente de la República en las aciagas noches de aquel año. [...] A él se debe [...] el alcantarillado de la ciudad, que, imperfecto y todo, cambió de aspecto a la ciudad capital; mejoró la higiene pública; permitió el establecimiento de líneas de tranvía (1884) y la circulación desembarazada de carruajes, mediante esto último, del pago de un pequeño impuesto; llevó a cabo el pavimento de varias de las principales calles de la ciudad, la fácil nomenclatura de ellas, [...] el asilo de mendigos; la carnicería municipal (Ortega Ricaurte, 1938: 187).

A finales del siglo XIX estaba muy claramente establecida la educación superior para las minorías que hacían parte de la élite del país. De allí se escogían los funcionarios del Estado y, en general, los líderes del sistema social vigente. La primera educación, la educación primaria, que era la preocupación más evidente de los administradores de la cosa pública y de los políticos, estaba controlada por los hogares y las pocas escuelas existentes. Sin embargo, una cosa era ocuparse del asunto y otra la financiación del mismo.

[...] Ante la imposibilidad del Estado de brindar seguridad, educación y vigilancia coherente, le cedió este rol a dos instituciones que lo acogieron y desarrollaron a todo lo largo del siglo XIX: la familia y la Iglesia. Esta incapacidad del Estado se evidencia en el deficiente aparato educativo (Peralta de Ferreira, 1992: 29).

Ello explica la creciente actividad escolar en el seno doméstico de las familias pudientes. Allí se dispensaba la educación elemental con maestros competentes y con recursos didácticos como cartillas, libros y catecismos. Para los niños pobres, la salida estaba en las escuelas públicas, pocas por cierto. Por este concepto, la formación de ciudadanía se quedaba en veremos. Por eso para los radicales se imponen su universalización.

Jane Rausch en su libro *La educación durante el federalismo* trae una estadística que es indicativa de la situación en este terreno:

Tabla 1. Variación de escuelas y estudiantes entre 1872 y 1876

Estado	Escuelas primarias		Estudiantes	
	1872	1876	1872	1876
Cundinamarca	196	340	8.414	15.593
Total en La Unión	1.319	1.646	51.946	79.123

Fuente: Rausch, 1993.

Como bien se puede ver, la cobertura escolar no es muy significativa, máxime si se tiene en cuenta que aquí se visualiza todo el Estado, aunque el interés se centra en la capital, Bogotá. Un porcentaje muy bajo de los niños en edad de estudiar pueden hacerlo efectivamente y, además, apenas tiene donde realizarlo.

Pero las cosas en este campo no mejoran sustancialmente con el paso del tiempo. Entre otras circunstancias porque hay muy pocos fondos y se destinan a asuntos relacionados con la seguridad del Estado, la guerra y el control de los enemigos políticos. He aquí nuevos datos para corroborarlo:

Tabla 2. Variación de escuelas y estudiantes entre 1880 y 1883

Estado	Escuelas primarias		Estudiantes	
	1880	1883	1880	1883
Cundinamarca	228	164	13.829	10.624
Total en La Unión	1.395	1.297	71.501	68.261

Fuente: Rausch, 1993.

La tabla es reveladora sobre el escaso progreso educativo en los rubros de número de escuelas primarias y alumnos en el Estado. Inclusive hay avances y retrocesos atribuibles a la inestabilidad político-militar y a la consiguiente limitación presupuestal. En Bogotá,

[...] respecto al número de escuelas públicas, en 1881 había 17, de las cuales 4 estaban fuera de servicio; en 1884 había un total de 10 en servicio; en 1888, 12 primarias y 2 anexas a las Normales; en 1892, 17 y en 1894 ese número bajó a 12, incluidas las rurales de Chapinero y el Verjón; en 1900 la guerra cerró todas las escuelas. Los niños matriculados aumentaron de 953 a 1.086 en este periodo, aunque el total de asistencia real debe disminuirse en un 20% (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 53).

La década de la Regeneración debe atender otras prioridades relacionadas con la restauración socio-económica, política e ideológica de la Nación, antes que a la cobertura escolar, que vendría a ser un aspecto parcial del cúmulo de necesidades por satisfacer en el nuevo orden gubernamental. Este asunto se enfrentará luego, se pensaba, y así quedó para la posteridad sin darle cabal cumplimiento. En el centro de la República se concretaba la injusticia más aberrante, que se traducía en la imposibilidad de dar educación a todos o por lo menos a los más pobres. Desde el centro, pues, se enviaba una señal muy clara y aleccionadora para las regiones más distantes.

En el almanaque de *El Bogotano*, histórico, astronómico, eclesiástico y literario, para el año de 1883, arreglado al meridiano de Bogotá por Julio Garavito Armero, se publicita mediante avisos el servicio educativo, con colegios privados y de pago así:

[...] el de Sandino Groot, que tenía diez y siete años de establecido en la calle de Los Careros; el de San José, dirigido por dos beneméritos sacerdotes, los doctores Camargo y Gómez Riaño; el de Carrasquilla, que llevaba cinco lustros de existencia, situado en la calle de Paláu, y el de San Joaquín, que apenas contaba cuatro años, bajo la dirección de su fundador, don Víctor Mallarino, con un profesorado en el cual resaltaban los nombres del canónigo Zaldúa, Ruperto Ferreira, Posse Martínez, Diego Rafael de Guzmán, Caicedo Rojas, Emiliano Isaza y Marco Fidel Suárez.

No figuraban ahí otros establecimientos de importancia, como el de don Ruperto S. Gómez, afamado por sus métodos objetivos modernos, esfuerzo notable en esa época, ya que tenía gabinetes de física, de química y de historia natural; el Colegio del Espíritu Santo regentado por Martínez Silva, y el de Pérez [...] El señor Mallarino cuidaba también del conveniente desarrollo físico, mediante una buena alimentación, el uso moderado de los baños, y los ejercicios necesarios. No se habían introducido todavía los deportes de Inglaterra y Norteamérica; pero los juegos conocidos por entonces eran suficientes para conservar sanos y fuertes a los escolares.

De lo que era mientras tanto la educación femenina, tenemos una muestra en el prospecto del Colegio Belén, situado en el barrio de su nombre, abajo de Piedra Ancha. Son ahí de notar, en especial, las clases de cálculo y de inglés, que representaban mucho adelanto para esos tiempos; y la de urbanidad, que hoy parece haberse suprimido del pensum en muchos planteles de señoritas. De éstos había por todos 15, y veinte de varones. Ahora tenemos de mujeres más de treinta, y los segundos se han reducido a la mitad.

Las señoras Malo Mayne tenían establecida una agencia para cuanto se relacionaba con los servicios de acudiente; al mismo tiempo que otra agencia, desempeñada por don Pablo Ancizar, ofrecía facilidades a los jóvenes deseosos de educarse en los Estados Unidos. Tampoco se desatendía la educación de los niños desamparados. Una sociedad protectora tenía a su cargo el Asilo de Huérfanos de la Pila Chiquita, donde se les enseñaba a cien alumnos toda suerte de oficios, incluidas las artes suntuarias, como la fotografía y la platería (García, 1938: 187-189).

La visión de la situación resalta negativamente al contrastarla con las estadísticas nacionales. En la tabla 3 tenemos los datos del periodo de la Regeneración:

Tabla 3. Escuelas y estudiantes por género (1881-1891)

Años	Escuelas públicas	Niños matrícula	Niñas matrícula	Total
1881	---	38.723	32.347	71.070
1882	1.470	44.349	30.395	74.744
1889	---	29.384	23.538	70.394
1890	1.666	57.870	41.345	99.215
1891	1.822	57.330	47.110	104.400

Fuente: DANE, 1975.

Los pocos datos referentes a escuelas privadas indican el insuficiente número de cupos para utilizar, por la condición económica de los pobladores de la capital. En relación con la educación secundaria, ésta no debía ser muy significativa por razones obvias. La pobreza y la postración cultural de los sectores bajos de la población no brindaban muchas oportunidades. Para los mismos años el acceso a la educación superior así lo corrobora:

Tabla 4. Personal educado en la República en el siglo XIX y gastos

Años	Instrucción superior pública y privada (alumnos)	Gastos nacionales
1881	1.262	---
1882	334	276.982
1889	---	258.351
1891	1.469	296.700

Fuente: Dane (1975: 130).

Lo poco que se ofrecía para los sectores populares estaba acumulado en algunas estadísticas rudimentarias. Los datos del periodo posterior a la Regeneración arrojan luz sobre el mismo.

[...] La instrucción pública, al declinar el siglo, se ejercía en Bogotá a niveles que iban desde los jardines infantiles hasta los planteles que expedían títulos universitarios, incluyendo las docencias intermedias. Sobre este adelanto extraordinario de la enseñanza pública y privada da testimonio para el año de 1892 el resumen siguiente:

- Instrucción pública primaria para niños en los siguientes planteles con la respectiva asistencia: escuelas primarias, 530; escuela San Vicente, 310; Asilo de Niños, 150; escuela anexa a la Normal de Institutores, 42. En total 1.032 niños. Hay que agregar la enseñanza primaria en los cuarteles para 1.500 reclutas.
- Instrucción pública primaria para niñas en los siguientes planteles: escuelas primarias, 506; Escuela Anexa a la Normal de Institutoras, 6. En total 567 niñas.
- Enseñanza primaria para niños en los siguientes planteles privados: Escuelas Hermanas de La Caridad, 145; Escuela Niño Dios, 30; Liceo Infantil, 44; 9 escuelas, 203. En total 422 niños.
- Enseñanza primaria para niñas en los siguientes planteles privados: escuelas Hermanas de La Caridad, 393; Casa de Jesús, María y José, 80; Escuela de San Vicente, 78; 22 escuelas varias, 445. En total 996 niñas.
- Colegios públicos de segunda enseñanza para hombres con la respectiva asistencia: Menor del Rosario, fundado en 1890, con 410 [estudiantes]; San Bartolomé, refundado en 1887, 247 alumnos. En total 657 alumnos.
- Colegios privados de segunda enseñanza para hombres: Colegio Franciscano, 15; Araujo, 180; Americano, 35; Ricaurte, 45; Federal, 80; Seminario, 214. En total 569 alumnos.
- Colegios privados de segunda enseñanza para señoritas: Esguerras, 28; Americano, 20; Pestalozziano, 140; Sagrado Corazón, 46; Nuestra Señora

del Pilar, 40; Liceo de Señoritas, 56; La Enseñanza, 153; En total 483 alumnas. No funcionaban colegios públicos para señoritas.

- Enseñanza especializada para hombres en planteles públicos con la respectiva asistencia: Academia Nacional de Música, fundada en 1882, 60; Escuela Normal, fundada en 1870, 54 alumnos; Escuela de Bellas Artes, fundada en 1886 para enseñar grabado, pintura, escultura y arquitectura, 90 alumnos; Escuela de Telegrafía, fundada en 1873, 22; Instituto de Artesanos, fundado en 1886, 178 alumnos; Instituto Salesiano, para artes y oficios, fundado en 1890, 70 alumnos. En total 474 alumnos.
- Enseñanza especializada para mujeres en planteles públicos: Academia Nacional de Música, 35; Escuela Normal, fundada en 1870, 64 alumnas; Escuela de Telegrafía, 24. En total 123 alumnas (Martínez, 1976: 137).

Como bien se puede ver, enfatizando lo dicho antes, los porcentajes de escolarización en Bogotá durante este periodo dejan mucho que desear.

En efecto, la población de Bogotá en el año de 1881 era de 84.723 habitantes (DANE, 1975, citado en Santana et al., 1988: 15). Los cupos escolares efectivamente usados hablan de minorías privilegiadas, tanto en las escuelas públicas como privadas. De aquí se desprende otra constatación: cundía el analfabetismo.

La tabla 5, tomada del libro monográfico *Bogotá: 450 años, retos y posibilidades*, permite visualizar mejor la situación de la ciudad capital:

Tabla 5. Densidad habitacional en Bogotá (1881-1890)

Años	Habs.	Has	Hab/Has	Manzanas
1881	84.723	207.2	408.9	183
1890	90.157	218.5	412.6	193

Fuente: Santana et al., 1988: 19.

En una sociedad con estas características poco se podía esperar. La sobrepoblación en pocas manzanas (generalmente del centro) revela un grave estado de pobreza, pero al mismo tiempo pone de manifiesto la condición de ruralidad de dicha población. Los niños pasaban de la cuna a la huerta y a tal suerte, que sólo un número reducido escapaban, justamente quienes accedían a las pocas escuelas arriba inventariadas.

Las escuelas funcionaban generalmente en locales arrendados, de mala calidad, habilitados a marchas forzadas para la enseñanza. No cumplían en buen número con ninguna especificación de la arquitectura escolar, que en Colombia estaba prescrita por el decreto sobre establecimiento y arreglo de las escuelas, de Pedro Alcántara Herrán, firmado en ejercicio de la Ley 2 de mayo de 1844. “En

cuanto a locales propios, en 1884 la ciudad contaba con cuatro, que se redujeron a uno en 1898” (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 53).

Las condiciones del entorno no eran menos deficitarias. La circunstancia de ser la prolongación del ámbito escolar dejaba mucho que desear, lo que se traducían en un medio impropio para el estudio. Un solo caso lo puede ilustrar. La evolución del acueducto domiciliario (1772-1886) algo revela de esta baja calidad:

Tabla 6. Variación del acueducto domiciliario (1772-1886)

Año	N° de Instalaciones	N° de Habts	% Población servida
1882	300	85.310	3.5
1886	325	87.700	3.7
1897	2.801	94.623	2.96

Fuente: Santana et al., 1988: 38

Sólo grupos cerrados y minoritarios accedían a este servicio básico. La gran mayoría de la población cargaba con las consecuencias en el plano de la higiene, el aseo y la salud.

“Durante el siglo XIX los sectores pobres habían malvivido en el centro de la ciudad, al amparo de la subdivisión y adecuación de viejas casas para formar tiendas, verdaderos cuartos de inquilinato” (Santana et al., 1988: 24). En cuanto a mobiliario, recursos didácticos, aparejos escolares, la carencia era la norma: “El panorama de dotación escolar guardaba una triste armonía con la indigencia, el rasgo primario de la educación regeneradora” (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 54).

Como en ocasiones anteriores, el partido contrario fundó instituciones educativas –como las que se mencionaron antes– para llevar su ideario mezclado en las competencias que de ordinario desarrolla la escuela.

[...] La enseñanza primaria se hizo privada paulatinamente: en 1888, 19 escuelas privadas educaban a 501 estudiantes de un total de 1.640 que existían en la ciudad, a cambio de 567 educados por 22 escuelas particulares en 1894, sobre un total de 1.086 educandos (Ibíd.).

A lo largo de la década es notorio el residuo de orientación radical en los aspectos programáticos, en los contenidos propiamente científicos o académicos que no se cruzarán con el tema de la Fe. En efecto, en el *Manifiesto a los Liberales Independientes* (22 de abril de 1881), Salvador Camacho Roldán y otros notables suscribían ya la propuesta de:

[...] estimular eficazmente el fomento de la educación pública, principalmente en las escuelas primarias, como medio de formar ciudadanos, de difundir las nociones del deber y del derecho, la libertad y la tolerancia, a la par que de dar a la juventud nuevos medios de ensanchar la atmósfera de su actividad industrial (Camacho Roldan, 1976: 198).

Pero éste no era el problema, pues las bondades de la propuesta se imponían por sí solas. El problema capital radicaba en la orientación religiosa o la orientación laica de la educación. Esto fue lo que cambió radicalmente con el Plan Núñez en la educación. Se impuso la perspectiva religiosa católica, en desmedro de lo más actualizado en otros horizontes de la cultura.

Los maestros

Los maestros fueron formados en el periodo radical en las escuelas normales dirigidas por los pedagogos alemanes de corte pestalozziano. Competentes desde el punto de vista del conocimiento pedagógico y del saber por enseñar –elemental, puesto que se detenía en la forma, el número y la palabra– cargaban con el estigma de protestantes en religión, lo que les granjeó muy temprano la animadversión del influyente clero católico colombiano. Ello explica una noticia de prensa, publicada apenas salía a la luz pública la ley que instauraba el instruccionismo:

[...] el 9 de mayo de 1872, publicó el señor Caro un artículo en el periódico *El Tradicionista*, titulado “Los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, en el que exalta la obra pedagógica de estos religiosos, y pide se les traiga al país, con la seguridad de que ellos sí constituirán la misión pedagógica que pide y necesita Colombia (*Los Hermanos de la Salle en Colombia*, 1965: 9).

En el imaginario colectivo se instala una visión bipolar del ejercicio magisterial adornada con los ribetes de la simpatía partidista. La población en general, y sin conocer los detalles propiamente profesionales, se alinea en torno a modelos pedagógicos contrapuestos y lo lleva hasta la condición de cruzada.

Estas escuelas normales se entregaron a los Hermanos Cristianos en el periodo de la Regeneración. Para este momento ya habían graduado “entre 1871 y 1880, 128 maestros y 120 maestras” (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 54). La formación adquirió un sesgo religioso pronunciado. Se catolizó y el ejercicio profesional coincidió, entonces, con apostolado.

En este periodo también se feminizó el magisterio de primaria. Se consagró para la posteridad aquello de madre y maestra, el consenso generalizado creía que la

mujer no tenía más razón de ser que el de la maternidad: “¿Para qué, se dice, abrumar su débil inteligencia con aprendizajes penosos que han de serle inútiles en el desempeño de sus deberes de esposa y madre?” (Peralta de Ferreira, 1992: 34-35).

Sin embargo, esto no significó un notable incremento de la matrícula femenina. Las niñas, en general, quedaban reducidas a las faenas hogareñas y para ellas había una preparación en el seno de cada familia. Cuando accedían a la escuela de todas maneras se filtraba alguna diferencia, siempre en detrimento de ellas. En el periodo de la Regeneración, “[...] pocas novedades experimentó la instrucción primaria y secundaria de la mujer, que siguió arrastrando desventajas educativas respecto de la impartida a los varones” (Foz y Foz, 1997: 258).

El caso de Soledad Acosta de Samper es excepcional, pues en un medio marcado por el dominio patriarcal sobresalió intelectual y académicamente, en pie de igualdad con los dómines de la cultura de la época. “En 1888 aún había dos varones dictando clases en las escuelas de la Catedral y Las Nieves. En 1898 la totalidad de las plazas estaban ocupadas por mujeres” (Misión Colombia, 1989, Vol. 4: 54).

Al respecto, Tomás Rueda Vargas (1973: 234) narra su ingreso a la escuela en enero de 1887, mostrando de pasada la iniciativa femenina en la misma:

[...] Con mis hermanas, que ya habían probado mucha escuela, me enviaron, cargado de libros y cuadernos a una regentada por la señora Virginia Martínez de Blume, viuda de uno de los afamados maestros alemanes traídos por los liberales en su tiempo, y por sus hermanas las señoritas Martínez. Estaba situada la escuela media cuadra arriba del Teatro de Colón (en construcción o proyecto apenas), en la casa que hace esquina entre la calle 10 y la carrera 5a. Había sección de hombres y otra de niñas. Fui un alumno formal, apreciado por mis maestras, y por el único maestro varón que lo era el de religión, doctor Camacho, cura de Santa Bárbara.

Con motivo de una enfermedad intestinal, Rueda Vargas se retiró de la escuela y sólo 4 años después se reincorporó (1892). Eventualmente recibía algunas clases en su domicilio y en gran medida destinó el tiempo a la lectura, de la cual obtuvo grandes beneficios. Resulta diciente la evaluación que hace de la educación formal para este periodo:

[...] Creo que la tal enfermedad me hizo en definitiva un gran servicio de orden pedagógico, pues me libró del embrutecimiento, amén de la corrupción prematura que ocasiona la vida escolar, agravada en ese entonces por los sistemas en que se abusaba de la memoria y no se desarrollaba ni la iniciativa, ni el criterio del alumno (Ibíd.).

Queda flotando la idea de una educación especulativa, rutinaria, con muy escaso margen para la inventiva y las audacias de los alumnos. Se puede decir sin temor a equívocos que para la última década del siglo XIX en Colombia, y principalmente en la ciudad capital, se había logrado con creces la aspiración más sentida de los sistemas tradicionales en educación: el encuadramiento dócil de los actores escolares. Sobre esta base se podría construir un nuevo y duradero orden.

Colofón

El Plan Núñez consagra la primacía de la religión católica en la educación. Le reconoce iniciativa y control en los aspectos programáticos y de formación magisterial. Define sus objetivos en concordancia con ella. Pero comenzando los años noventa se plantea la necesidad de un nuevo plan de estudios para profundizar la propuesta de la Regeneración. Esto le compete a Liborio Zerda. Pero a él y a su generación le correspondieron otras circunstancias.

Bibliografía de consulta

(1877). *Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia al Congreso de 1877*. Bogotá: Imprenta de Rafael Pérez.

(mayo de 1883). *Anales de la Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia*, V(29).

(1883). *Memoria del secretario de Instrucción Pública correspondiente al año de 1882*. Bogotá: Imprenta de La Luz.

(mayo de 1884). *Anales de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia*, VII (41).

(1884). *Memoria del secretario de Instrucción Pública correspondiente al año de 1883, Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: Imprenta de La Luz.

(julio de 1886). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, IX (48).

(septiembre de 1886). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, IX (50).

- (julio de 1887). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XI (60).
- (marzo de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XII.
- (junio de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XII (71).
- (agosto de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*. XII (73).
- (septiembre de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XIII (74).
- (octubre de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XIII (75 y 76).
- (diciembre de 1888). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XIII (77).
- (marzo de 1889). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XIV (80).
- (octubre de 1889). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XV (87).
- (junio de 1890). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XVI (95).
- (enero de 1891). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XVIII (102).
- (febrero de 1891). *Anales de la Instrucción Pública de la República de Colombia*, XVIII (103).
- (enero de 1893). *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, año I (1).
- AA. VV. (2007). *Historia de Bogotá* (Vol. IV). Bogotá: Fundación Misión Colombia, Siglo XIX, Salvat, Villegas Editores.

- Ancízar Sordo, J. (1985). *Manuel Ancízar* (Vol. 125). Bogotá: Biblioteca Banco Popular.
- Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Mimeografiado Archivo Pedagógico, ARPE.
- Camacho Roldán, S. (1976). *Escritos sobre Economía y Política* (Vol. 13). Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, Colcultura.
- Caro, M. A. (1962). Tomo I: Filosofía, Religión, Pedagogía. Estudio preliminar por Carlos Valderrama Andrade. En *Obras Completa*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Clásicos Colombianos, iv.
- Departamento Nacional de Estadística, DANE. (1975). *Estadísticas Históricas*. Bogotá: DANE.
- Foz y Foz, P. & ODN. (1995). *Mujer y educación en Colombia, siglos XVI-XIX*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- García, J. C. (1938). Bogotá ahora medio siglo. En *El alma de Bogotá. Antología seleccionada y comentada por Nicolás Bayona Posada*. Bogotá: iv Centenario. Imprenta Municipal.
- Iriarte, A. (1988). *Breve historia de Bogotá*. Bogotá: Fundación Misión Colombia, Oveja Negra.
- Jaramillo Uribe, J. (1980). El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea. En *Manual de historia de Colombia* (Vol. 3). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Martínez, C. (1976). *Bogotá, sinopsis de su evolución urbana*. Bogotá: Escala Fondo Editorial, Colección Historia.
- Melo, J. O. (1985). La República Conservadora. En *Colombia Hoy* (9a ed.). Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Núñez, R. (1882). *La reforma política en Colombia*. Bogotá: ARPE.
- Núñez, R. (1936). *Sus mejores artículos*. Bogotá: Biblioteca Aldeana de Colombia, Editorial Minerva.

- Núñez, R. (1994). *Ensayos de crítica social* (2a ed.). Cartagena: Universidad de Cartagena. Prólogo de Alfonso Muñera Cavadía.
- Ortega, R. E. (1938). Don Higinio Cualla. En *Registro Municipal. Homenaje del cabildo a la ciudad en el iv Centenario de su fundación, 1538-1938*. Bogotá: Ediciones del Concejo.
- Peralta de Ferreira, v. (enero-junio de 1992). *¿Qué se censuraba en el Santafé de Bogotá del siglo XIX?*. Universitas Humanística, año XXI (35).
- Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el Federalismo, la reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda Vargas, T. (1973). *Visiones de historia*. Bogotá: Edición de la Caja de Crédito Agrario.
- Sanín Cano, B. (1977). *Escritos*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana. Instituto Colombiano de Cultura.
- Santana, P., Vargas, J., Zambrano, F., Díaz, J., Goueset, V., Giraldo, F.... Andrade, I. (1988). *Bogotá 450 años, retos y realidades*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Instituto Francés de Estudios Andinos.

La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia

LUIS ARTURO VAHOS VEGA*

La reforma educativa en Colombia conocida como *Plan Zerda*, se inscribe en el contexto de las reformas del movimiento de la Regeneración, implementadas por el Partido Nacional, del cual eran líderes indiscutibles Rafael Núñez¹ y Miguel Antonio Caro².

Ellas reflejarán el grado de control al cual se quería llegar en el largo plazo, dentro de una estrategia precautelativa contra los intentos de restablecer al liberalismo radical, derrotado militarmente en 1885. No era suficiente la centralización del poder que había establecido la Constitución de 1886, ni bastaba con la suscripción del Concordato en 1887 para que el control moral, ético y religioso de la educación quedase en manos de la Iglesia.

Si no se reeducaba a la población en el principio de autoridad, resquebrajado durante la época de dominio radical, habría que gobernar indefinidamente bajo un

* Profesor asociado del Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

1 Nacido en Cartagena en 1825 y muerto en la misma ciudad en 1894. Abogado, poeta, periodista. Congresista, presidente de los Estados de Panamá y Bolívar, secretario de Gobierno y de Hacienda en varias oportunidades, cónsul, líder del Partido Nacional y del movimiento de la Regeneración, presidente titular de la República en los periodos: 1880-1882, 1884-1886, 1886-1888, 1892-1894, interrumpido este último a causa de su muerte.

2 Literato, humanista, filósofo, jurista, periodista, nacido en Bogotá en 1845 y muerto en la misma ciudad en 1909. Polemista de la prensa contra los seguidores de Tracy y Bentham, representante a la Cámara de los Estados Unidos de Colombia en 1868, vicepresidente del Senado en 1875, vicepresidente encargado del poder en 1892 y titular desde 1894, por la muerte de Núñez.

régimen coactivo, como el que permitía la Ley 61 de 1888 o *Ley de los caballos*. Según lo expresaba el mismo Núñez, para restablecer entre los colombianos dicho principio, se debía lograr que el respeto volviese a ser parte esencial de las costumbres sociales, escolares y religiosas (Núñez, 1888: 729). De otra manera se carecía de “el primer instrumento destinado a la larga y complicada tarea de civilizar a la especie humana, domesticándola, por decirlo así, reemplazando poco a poco sus brutales instintos por instintos benéficos” (Ibíd.).

La estrategia de los regeneradores era, por tanto, concebida como una tarea fundamentalmente pedagógica, inscrita en las concepciones alcanzadas por la modernidad de la cual se sentían parte sus principales líderes. Su proyecto político tenía sentido si contribuía a *civilizar* la población mediante una transformación de la cultura ciudadana, en cuyo objetivo la educación tenía que asumir un papel definitivo.

Restablecer el orden, inculcar el principio de autoridad, revertir el camino que habían tomado las costumbres sociales, religiosas y políticas, era la síntesis del programa de la Regeneración. Ello suponía refundar a la sociedad colombiana en la libertad dentro del orden, lo que debía pasar necesaria y dolorosamente por un periodo de coacción desde un Estado centralizado, apoyado en un ejército nacional de carácter profesional, mientras la instrucción pública y el ejercicio del magisterio de la Iglesia lograban transformar la esencia de los colombianos, revirtiendo sus hábitos a los propios de una civilización cristiana.

Núñez y Caro debieron coincidir ideológicamente, pues ambos se habían formado en escuelas de pensamiento y militancias políticas antagónicas. Desde el positivismo, el primero, y desde la escolástica, el segundo, llegaron sin embargo a percibir lo fundamental en forma semejante. Ambos aceptaron la moderna idea del progreso, según la cual éste se comportaba siguiendo una ley de proceso ascendente y lineal en el tiempo (Álvarez, 1995: 15-19).

Desde el punto de vista religioso los acercó el que Núñez aceptara del positivista Spencer el supuesto de la existencia de un misterioso substrato de lo real y lo social, que soportaba las transformaciones sin modificarse en su esencia. Por ello percibía como genuino el sentimiento religioso y pensaba que éste se apoyaba objetivamente en la existencia de dicho substrato, u “origen misteriosamente velado de las cosas” (Ocampo, 1986: 65). Además, la religión tenía para Núñez una importancia definitiva en la preservación de la moral, aspecto esencial en la mentalidad de Miguel Antonio Caro.

Por último, tenían un punto de vista semejante en cuanto al diagnóstico sociológico que hacían de la realidad colombiana. Según Spencer, el progreso

está regido por una ley que hace que éste se produzca como un movimiento de lo homogéneo a lo heterogéneo, “de la unidad a la multiplicidad”, siendo la unidad lo estable como manifestación de la sustancia que reside en el fondo de las cosas (Ibíd.). Pero, en el caso colombiano, anotaba Núñez, dada la idiosincrasia nuestra, ese devenir había tomado la vía en sentido inverso (Núñez, 1888: 729), debido a que en nuestra tierra la ley del progreso había perdido su base natural, que era el principio del orden. Pues sólo donde predominase el orden, la libertad sería “medio de civilización”, de otra manera no podría ser sino fuente de anarquía.

En 1892, cuando Miguel Antonio Caro y su ministro de Instrucción Pública concretan la política educativa en el Plan Zerda, Colombia estaba experimentando las consecuencias de la estrategia regeneradora de la década anterior.

En primer lugar, la Iglesia estaba restablecida plenamente, después de los contratiempos que le acarreó el radicalismo, podía prestar su concurso al plan educativo con instituciones y personas. En la década de 1890, la educación de Bogotá contaba con el auxilio de las comunidades religiosas, atraídas nuevamente al país, las cuales habían sido vinculadas mediante contratos para ofrecer enseñanza en todos los niveles: los jesuitas habían llegado en 1884 y celebraron un contrato de administración del Colegio de San Bartolomé en 1887; en 1889 contrató el Gobierno con el Superior de los Salesianos, y éstos abrieron el Instituto en 1890; en 1880 se restableció también el Colegio de San Buenaventura, dirigido por franciscanos. En el mismo año, el Colegio Seminario se reinstaló en el antiguo edificio que pertenecía a los agustinos y mejoró sus dotaciones con la instalación de un observatorio meteorológico. Monseñor Juan B. Agnozzi, quien era delegado de la Santa Sede ante el Gobierno de Colombia, fundó en 1884 la Universidad Católica con 193 alumnos. Así mismo, la Sociedad de San Vicente de Paúl desarrolló nuevos programas educativos a partir de 1889, fundando un asilo para niños, como se lee en la “Geografía política del municipio de Bogotá” (*Gaceta de Cundinamarca* (403), junio 8 de 1891: 620).

La década de los 90 heredaba también cierto dinamismo en el naciente sector industrial nacional, que había sido fomentado con medidas de protección por los anteriores gobiernos de Núñez y, sobre todo, por la acumulación de capitales provenientes del comercio del café. Las exportaciones de este producto alcanzaron a representar el 56.3% del valor de las exportaciones colombianas entre 1887 y 1896. Aunque también le correspondió al final del siglo experimentar las consecuencias de la frustración de la nueva burguesía cafetera, que vio sus exportaciones reducidas al 39.2% (Tovar Zambrano, 1989: 9) y la industria nacional condenada a nacer sometida a la importación de bienes de capital, porque su propia revolución industrial fracasó a pesar del apoyo del Estado (Mayor Mora, 1989: 316).

El fin del siglo XIX fue testigo de la guerra más larga y destructora de Colombia, en gran parte motivada por el cansancio de los liberales frente a los gobernantes que habían hecho de la represión y del uso de normas de excepción la forma habitual de gobernar. Pero también porque habían asimilado la idea de progreso como sinónimo de prosperidad, y se van a mostrar intransigentes cuando presencien manejos poco ortodoxos de la economía por parte de los gobernantes, como sucedió con la emisión de billetes para pagar la deuda pública o el manejo de lo económico sin contar con el Congreso, donde estos sectores estaban representados (Samper, 1977: 186).

Por ello los seis años del gobierno de Miguel Antonio Caro (1892-1898) y de los presidentes Manuel Antonio Sanclemente (1898-1900) y José Manuel Marroquín (1900-1904), estuvieron especialmente marcados por la constante controversia y el conflicto armado entre los partidos liberal y conservador³, que a la postre terminarán con la creación del Partido Nacional. Y estancarán los proyectos de progreso, incluido el educativo. Por ello, al terminar el siglo XIX, el analfabetismo seguía superando el 80%, y lo poco que se aprendía como oficios prácticos se seguía adquiriendo en la casa o en las haciendas. Además, las normas de conducta a seguir las dictaba el cura desde los púlpitos, no el maestro desde la cátedra (Silva, 1989: 64).

Desde el punto de vista institucional y jurídico, la Regeneración había logrado en 1886 elevar a mandato constitucional una serie de prácticas que ya habían ganado terreno. Ella recoge en principios legales la estrategia de precaución en que habían coincidido los dirigentes de la Regeneración, la cual va no sólo a marcar lo educativo sino todas las prácticas políticas a lo largo del siguiente siglo.

En la redacción de dicha Constitución tuvo papel preponderante don Miguel Antonio Caro. Ello se deduce al examinar el texto “las bases de la reforma”, presentado por él a la comisión de la Asamblea Nacional de Delegatarios que había empezado a deliberar desde el 11 de noviembre de 1885 y que la mayoría de los concejos municipales de todo el país acogieron (Arismendi Posada, 1989: 160). En dichas bases se proponen los siguientes principios, que sirvieron de pauta al texto aprobado:

[...] La soberanía reside en la nación; el Estado se divide en secciones con amplias facultades de tipo municipal; la conservación del orden en todos los niveles debe corresponder a la nación y que sólo ella tenga ejército; también se deja en manos de la nación la legislación civil, penal, electoral, comercial, de minas y la organización de la justicia; la instrucción pública oficial la regla-

³ Miguel Antonio Caro vivió la guerra de 1895 y los otros dos gobernantes la de 1899-1903, así como el conflicto que terminó con la separación de Panamá propiciada por los EE. UU. en 1893.

menta el gobierno nacional y deberá ser gratuita pero no obligatoria; reconocer a la religión católica como la religión de los colombianos, que ella goce de personería jurídica y organice y dirija la educación pública; además que sus relaciones con el Estado estén convenidos con la Santa Sede; que la prensa sea libre, pero sujeta a responsabilidad cuando atenta contra la honra de las personas, o contra el orden social o la tranquilidad pública, etcétera (Caro, 1979: 541).

En 1887 se verificó el Concordato entre la Santa Sede y el Estado colombiano. A partir de él se crearon las condiciones legales, mediante las cuales la no obligatoriedad de la instrucción elemental y la libertad de conciencia, consagradas en la Carta Política, no riñeran con la obligación que de hecho impuso la Iglesia de enseñar la doctrina católica, con exclusión de cualquiera otra. Además, la Iglesia asumió funciones de “inspección y vigilancia” que constitucionalmente se reservaba el Estado. Por último, la reforma de los años 90, contará con el Decreto 595 de 1886, considerado el más inmediato antecedente de lo que será el Plan Zerda, el cual recoge los postulados generales de aquellas normas y las lleva a un mayor nivel de minuciosidad, con lo cual se garantiza que la Iglesia pueda asumir el papel de directora moral, política y pedagógica, mientras el aparato estatal se encarga de la financiación, administración y control, en un marco donde lo católico sirviese de criterio de evaluación de los sujetos que participaban en ella, como maestros, funcionarios o alumnos, así como de los saberes que podían circular.

Con la reforma de Zerda se pretende que nada quede al azar, para lograr la “intermediación estatal del maestro por el magisterio de la Iglesia” y que dicho magisterio llegase a ser el verdadero “formador de maestros”, culminando de esa manera el convenio mediante el cual las órdenes regulares reasumieron su papel de formadoras de los sectores ilustrados de la nación en sus colegios, facultades y seminarios, suscrito desde 1879 entre la Santa Sede y el Gobierno Nacional y ratificado mediante la Ley 35 del 80, durante el primer gobierno de Núñez (Echeverri & Zuluaga, 1986: 32-33).

Las políticas educativas de finales de siglo en la ciudad de Bogotá

Después de la Constitución de 1886 Bogotá había reasumido su papel de foco centralizador del país. No sólo era la capital de la República, capital del departamento de Cundinamarca, cabecera del Distrito de Bogotá, sino la sede principal de diversas instituciones comerciales y bancarias, además de habitar en ella un gran número de funcionarios de la administración estatal, centro de confluencia

de las jerarquías religiosas y militares, así como de los representantes de la diplomacia internacional.

Desde el punto de vista cultural, al iniciar la década de los 90, Bogotá centralizaba muchas actividades e instituciones: estaban en ella los tradicionales colegios fundados en la Colonia, como el de San Bartolomé, Nuestra Señora del Rosario, el femenino de La Enseñanza, varios conventos de monjas y religiosos, las facultades de la Universidad Nacional fundada en 1867; varias sociedades y academias como la Sociedad Filarmónica que existía desde 1849, la Academia de Música, fundada y dirigida por Jorge W. Pierce desde 1882, con una sección femenina creada en 1887; el Colegio Militar, el cual, después de varios cierres y reorganizaciones desde su apertura en 1848, existía como entidad autónoma a partir del Decreto 632 de 1880; La Academia Vázquez también fundada por decreto de Rafael Núñez en su primer mandato; el antiguo Observatorio Astronómico, que fundara el mismo José Celestino Mutis en 1802; la Biblioteca Nacional, la cual, después de muchos cambios de lugar a partir de su fundación en 1777, se conservaba como la más rica colección bibliográfica del país; el Museo Nacional, etcétera.

A partir de una descripción de *Geografía Política del departamento de Cundinamarca* (Ortiz, 1891), en lo que corresponde a la educación en Bogotá, extrayendo y analizando las cifras, permite formarse una idea de la situación educativa que va a encontrar el ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda en 1892.

Educación primaria

En el sector oficial encontramos estudiando 874 niños en 11 escuelas, incluidos los 50 del Asilo de San José y 310 distribuidos en dos escuelas que regentaba la Sociedad de San Vicente de Paúl, una institución privada que recibía fondos estatales. Existían ocho escuelas de niñas, contando entre ellas una rural, las cuales tenían matriculadas a 599. La educación primaria brindada por instituciones privadas se ofrecía en 15 escuelas de niños, con 427 estudiantes, y 28 de niñas con 1.062 alumnas.

Mientras en las escuelas de carácter privado se atendía un promedio de 28.5 niños por escuela y 38 niñas, en las oficiales el promedio atendido era de 62.7 por cada director de escuela de varones. Entre las escuelas de niñas, en el sector privado, la mayoría no tenían más de 20 ó 25 menores matriculadas, pero hay cuatro escuelas con más de 70, una con 130 y otra con 152, todas ellas atendidas por religiosas en entidades que ofrecen la educación como beneficencia o caridad. De esta manera, se confirma la hipótesis de que las clases sociales que podían pagar educación privada matriculaban a sus hijos en escuelas donde se

les daba una atención casi personalizada, pues el director o directora dedicaba su atención a pocos estudiantes, mientras que a los pobres les correspondía una situación desventajosa. Esta circunstancia determinaría los métodos de enseñanza utilizados, pues cuando se tenían pocos estudiantes era posible el método de enseñanza simultánea y acogerse a los principios de Pestalozzi (Blume & Serrano, 1899: 164), pero cuando un solo maestro debía atender muchos estudiantes prefería aplicar el tradicional método de enseñanza mutua.

Se confirma también que el apoyo del Estado a congregaciones religiosas, motivadas por la caridad para brindar educación y asistencia social a los pobres, era un elemento del cual no podía prescindir tan fácilmente. De hecho, esta relación de esfuerzo mancomunado se fortalecerá con las políticas del Estado.

Es también interesante hacer notar que la educación elemental a personas adultas estaba muy claramente definida dentro de la política oficial. Aunque dicha política estaba signada por una concepción paternalista, la intensión estratégica pretendía transformar el comportamiento social de los pobres. En el Panóptico, lugar de reclusión, además de la doctrina cristiana y la obligación de asistir a prácticas religiosas diarias y ejercicios espirituales durante el año, también se instruía a los internos en los conocimientos elementales de escritura, lectura y aritmética, y a un grupo especial de unas 20 personas se les enseñaba tejidos de fique, según se constata en el “Informe del contratista para la enseñanza de hilados y tejidos en el Panóptico” (*Gaceta de Cundinamarca* (296), 24 de enero de 1890). A su vez, los soldados de los cuatro batallones de la capital recibían en forma ordinaria educación elemental. Las intenciones del Estado se verán confirmadas con el apoyo a los institutos para formar a los artesanos.

Por un informe de principios de 1889 (*Gaceta de Cundinamarca* (208), 15 de enero de 1889), sabemos que en Bogotá, en ese año, estaban abiertas apenas 12 escuelas oficiales tanto de varones como de niñas, en junio de 1891 podemos notar cierto progreso al encontrar 17 de ellas, y 19 a finales de ese mismo año (*Gaceta de Cundinamarca* (421), octubre 7 de 1891), con un total de 1.374 estudiantes matriculados y 1.274 asistentes.

Educación secundaria

La educación secundaria oficial contaba en 1891 con el Colegio Menor del Rosario, donde estudiaban 327 alumnos, la Escuela Normal de Instructores, donde se preparaba a 42 maestros; el Colegio Militar con 62, una Escuela de Bellas Artes, donde se preparaba a 90 artistas y una Academia de Música, en cuya sección masculina aprendían este arte 60 jóvenes y 35 en la de damas.

La población femenina se educaba en el Colegio de La Merced, el Colegio de Nuestra Señora del Pilar y la Escuela Normal de Institutoras. A esos centros asistían respectivamente 85, 40 y 64 alumnas.

El Estado sostenía también varias instituciones para formar a hijos de artesanos, como eran la Escuela de Telegrafía, con 22 estudiantes varones y una sección femenina con 24 niñas. Esta escuela venía funcionando desde 1873. Para la clase trabajadora se contaba también con el Instituto Salesiano, que educaba a 178 jóvenes y estaba regido por la Orden Salesiana desde 1889, mediante contrato con el Estado. El Instituto de Artesanos, fundado por un sacerdote en 1886, y sostenido con fondos oficiales, poseía una escuela para adultos y otra de jóvenes, las cuales funcionaban en las primeras horas de la noche, además de una escuela de hilados, tejidos y tintorería que cumplía con sus tareas durante el día.

Educación secundaria privada

En el informe aludido de 1891, aparecen siete instituciones de educación secundaria en el sector privado; una de ellas, la Universidad Republicana, ofrecía instrucción primaria, además de la secundaria, a un total de 238 estudiantes. Los datos del Colegio Seminario no permiten saber cuáles seminaristas estaban apenas en la secundaria entre los 214 que residían en él. De igual manera, no es posible saber cuántos estudiantes, de los 37 que aparecen matriculados en la Universidad Católica, son realmente universitarios. Lo cierto es que entre los cuatro colegios, claramente de estudios secundarios suman 433 estudiantes.

Las niñas que se educan en establecimientos privados son 353, distribuidas en cinco colegios, uno de los cuales apenas tiene siete alumnas, uno de 20 y otro de 28. Sin embargo, el Colegio Pestalozziano, de Eva Gooding, tiene 140. El total de estudiantes de la educación oficial secundaria son 1.029, aproximadamente, mientras que en el sector privado hay 1.275.

Educación superior

Bogotá contaba para brindar títulos en educación superior con las siguientes instituciones de carácter oficial:

El Colegio de San Bartolomé, con 247 estudiantes, el Colegio Mayor del Rosario, con 410 estudiantes, la Facultad de Medicina y Ciencias Naturales, con 173 y la Facultad de Derecho con 150 alumnos.

El sector privado formaba profesionales en el Colegio Seminario, donde se preparaba a 214 seminaristas para el sacerdocio, el Colegio Dental con 24 futu-

ros dentistas, la Universidad Católica, fundada en 1884, que ofrecía tanto enseñanza secundaria como profesional. Como no es posible saber, a excepción de las facultades, cuántos de estos estudiantes cursaban apenas la secundaria, no es fiable asignarlos todos a la educación superior.

El gobierno de Miguel Antonio Caro (1892-1898) recibe los frutos de esfuerzos educativos tanto de los gobiernos radicales como de la Regeneración, pero también un sinnúmero de incongruencias e indecisiones que será preciso revisar y puntualizar. Ese será el principal objetivo de la reforma que se iniciará a finales de 1892. Esta reforma orientará y armonizará todos los elementos que conformaban el aparato educativo oficial hasta convertirlo en un instrumento, que dirigido desde el centro, cumpla los fines estratégicos de la Regeneración. Apoyados en lo que ofrecían los sujetos, saberes e instituciones existentes, se avanzó no tanto por un afán de cubrimiento cuantitativo, sino de consolidación del cambio de rumbo emprendido una década atrás.

La reforma educativa de 1893

Conocida como *Plan Zerda* por haber sido diseñada e implementada por Liborio Zerda⁴, ministro de Instrucción Pública de Miguel Antonio Caro. Esta reforma sistematiza mediante una terminología jurídica muy precisa, como ya se insinuó, la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la Iglesia y la reducción del maestro a la condición de “funcionario”, produciendo el desmonte definitivo de la Reforma Instruccionista de los años 70, estableciendo sobre otras bases el marco general dentro del cual se debía desarrollar la instrucción pública en adelante (Echeverri & Zuluaga, 1986: 34). Las directrices de dicho plan se encuentran en la Ley 89 de 1892 y su Decreto Reglamentario 349, del 31 de diciembre de ese mismo año.

Ley 89 de 1892

En ella se define, en primer lugar, el grado y las características de las competencias territoriales en lo tocante a la educación⁵. De tal manera que la instrucción pública primaria debía ser administrada por los departamentos y la secundaria y profesional por la Nación (art. 1º). En todo caso, la Nación conservaba el derecho

4 Liborio Zerda (1833-1919), fue un personaje de gran prestigio en los círculos científicos, sobre todo de las ciencias naturales en Santa Fe de Bogotá. Fundador de la Sociedad de Naturalistas Neogranadinos en 1858 y de la sociedad de Naturalistas Colombianos en 1870. Catedrático de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, inspector general de Instrucción Pública de Cundinamarca en 1889, ministro de Instrucción Pública en el periodo de Caro, escritor de varias obras científicas de divulgación y de investigación.

5 Ley 89 de 1892. En: *Diario Oficial* (9.023), dic. 24 de 1892. Aunque tanto la ley como su decreto reglamentario se expiden a finales de 1892, la reforma inicia su aplicación al año siguiente y por ello algunos autores hablan de la reforma del 93 y no del 92.

a reglamentar y a ejercer la suprema inspección y vigilancia (art. 4º), con la clara y expresa intención política de garantizar el cumplimiento del artículo 41 de la Constitución de 1886⁶.

Cuando se asignan funciones administrativas a los gobernadores y a sus secretarios de instrucción pública, el gobierno central no renuncia al ejercicio del poder centralizado. El gobernador es simplemente un agente del gobierno central, nombrado para “dar cumplimiento a las instrucciones superiores” (art. 4º).

La ley tiene también el cuidado de no dejar al azar lo tocante a los contenidos de los saberes que deben ser impartidos, para lo cual prevé dos mecanismos: el “auxilio” de las escuelas primarias con “útiles de enseñanza” (art.7º) y, sobre todo, la formación de los directores de escuelas normales en un “establecimiento de enseñanza pedagógica”, fundado y administrado por el gobierno central, donde éste sostendrá, al menos, cien aspirantes becados.

La intención de no perder el control de los maestros desde su etapa de formación, se percibe también en la disposición que suprime las becas costeadas por la Nación hasta ese momento, exceptuando de esta medida a las normales y al Instituto Salesiano (art. 12).

La estrategia de anticiparse a posibles males morales centralizando la función de inspección, no sólo cobijará al maestro sino a los mismos estudiantes, sobre todo aquellos que permanezcan en internados. Estos internos, por disposición de la ley (art. 14) y para garantizar un control de las “condiciones esenciales relativas al desarrollo físico y moral”, pasan a ser vigilados por funcionarios del orden nacional, con excepción de los internados de congregaciones religiosas, donde rija la clausura.

El Decreto 349 de diciembre de 1892

Esta norma (publicada en el *Diario Oficial* (9.041) de 11 de enero 1893) ordena que la reforma de la instrucción pública se inicie a partir de 1893 y reglamenta todos los aspectos concernientes a la misma. Su lectura precisa los elementos del saber, las instituciones que ejercerán jerárquicamente el poder, y los mecanismos de control sobre los sujetos que intervendrán en el proceso para garantizar los objetivos estratégicos precautelativos.

La escala jerárquica de circulación del poder la establece el artículo cuarto, de la siguiente manera: El ministro de instrucción pública, agente del presidente,

6 En el art. 41 se establece que: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”; además, “la instrucción primaria costeada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”.

manda sobre el gobernador en lo tocante a la educación, el gobernador, como agente del gobierno central en los departamentos, ejerce sus funciones en la persona del secretario de instrucción pública departamental, el cual a su vez se apoya en los inspectores provinciales y éstos en los inspectores locales y los directores de las escuelas.

El nivel de la enseñanza primaria deberá ser administrado por los departamentos, sin que por ello el gobierno central pierda el control político e ideológico. Para ello, no sólo se reserva la suprema reglamentación, sino la “inspección y vigilancia” (art. 9º), las cuales ejerce por sus agentes departamentales (art. 22), quienes deben practicar visitas mensuales a las instituciones de su jurisdicción. La mirada desde el centro se garantiza también haciendo obligatoria la remisión de los reglamentos escolares al ministerio, así como la de “rendir pormenorizado” informe anual por parte del gobernador ante el ministerio (art. 22 al 24).

Acerca del tipo y forma de las enseñanzas que deben recibir los niños, el Decreto 349 toma las siguientes precauciones:

Los textos escolares requieren el visto bueno del ministerio. La formación de los directores de las escuelas normales se garantizará con la creación de una institución de nivel superior que imparta el saber pedagógico, y se crea un órgano de difusión denominado la *Revista de la Instrucción Pública* (art. 96), en la cual se harán conocer las normas, reglamentos, métodos y temáticas que, según los ideólogos de la educación, debían ser conocidos y practicados por los maestros, con lo cual se reemplaza a los órganos de difusión de las dos décadas anteriores, *El Maestro de Escuela* y *La Escuela Normal*. Otras publicaciones que llegasen al país por canje con esta revista, debían recibir aprobación ministerial (art. 96).

En todo caso, ciertas materias de enseñanza no podían faltar, ni en la primaria ni en los otros niveles de la educación. El artículo 101 ordena para todo “establecimiento de enseñanza” que se den lecciones de urbanidad y ejercicios gimnásticos, y todos los nuevos colegios que funde la Nación de ahora en adelante, no sólo tendrán la “organización y régimen” que desde el gobierno central se determine, sino que deben impartir “educación social, moral y religiosa” (art. 26). Con lo cual se busca no dejar por fuera de la formación ningún elemento que pueda contribuir a la salud física, moral, social y religiosa de los futuros ciudadanos.

El gobierno central se reserva exclusivamente la reglamentación, gobierno, control y contenidos de la educación secundaria y superior, donde se formaba a las élites. Incluso, las instituciones que permanecen en la capital las debe

atender directamente el ministro. Sólo se hace salvedades con los colegios regidos por los religiosos como el San Bartolomé, de los jesuitas, donde “es de exclusiva competencia del padre Rector dictar el reglamento” (art. 36) o con el Colegio del Rosario, que deberá regirse por las constituciones de su fundador, Fray Cristóbal de Torres, mediante las cuales se había entronizado en la capital el dominio de la mirada tomista sobre la realidad. Esta filosofía y el modelo pedagógico de su enseñanza serán en adelante los elementos del saber, escogidos oficialmente para las facultades de “letras y filosofía” que se establezcan en la República, así como de los colegios nacionales y de letras (art. 27 y capítulo VIII). Con ello se decidió que la educación superior debía beber en las fuentes escolásticas del siglo XVII, cancelando por decreto la tradicional controversia entre neo-escolásticos y positivistas.

La Universidad Nacional, que fundaron los radicales en 1867, se convierte en un conjunto de varias facultades más bien autónomas, pues cada una de ellas posee sus propias directivas y reglamentos, dependientes del criterio del ministro de Instrucción Pública. Las facultades previstas por el decreto son las siguientes:

Facultad de Letras y Filosofía, la cual podría dar el título de doctor en filosofía a los bachilleres que aprobaran el pensum previsto para el Colegio Mayor del Rosario (art. 47 y 48). La Facultad de Ciencias Matemáticas y de Ingeniería, donde los alumnos podían cursar 19 asignaturas y obtener los títulos de agrimensor, profesor en Ciencias Matemáticas o de ingeniero civil. La Facultad de Ciencias Naturales, Medicina y Cirugía, donde se debían dictar 24 asignaturas y se podían graduar los doctores en Medicina y Cirugía, los farmacéutas y los veterinarios. La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, que concedía el título de doctor en Derecho y Ciencias políticas (art. 51 al 53).

Bajo la tutela del ministro quedaban además: La Escuela de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios⁷, el Instituto Salesiano, la Academia Nacional de Música y las Escuelas Normales.

El ejercicio del poder central sobre la educación superior se garantizaría con la nominación por el ministro del rector, el secretario, los maestros y catedráticos de cada facultad o colegio, quienes tenían el carácter de funcionarios de libre nombramiento y remoción.

La política oficial preveía educación especial para la clase trabajadora. En el Instituto Salesiano, por ejemplo, y de las Escuelas de Artes y Oficios existentes

7 Estas escuelas las podían establecer y reglamentar los gobernadores. Para el caso de Bogotá, ya existía el Instituto de Artesanos, donde podían asistir hijos de artesanos, y recibir conferencias nocturnas los adultos mayores de 20 años, siempre y cuando no fuesen “sirvientes”.

“o que se hayan de fundar”, el Estado se anticipaba a la necesidad de reproducir una clase de artesanos capacitada, pero a la vez disciplinada mediante el trabajo y sumisa a la voluntad del clero. En estas instituciones se entrenaría a los futuros herreros, carpinteros, sastres, talabarteros, zapateros, tipógrafos, encuadernadores y músicos que se necesitaban, barnizados con la formación elemental en “lectura, escritura, aritmética, religión, moral y urbanidad” (art. 76). Para los artesanos adultos estaba previsto complementar su formación moral con conferencias nocturnas. Con esta política se puede adivinar la precaución de los regeneradores al no olvidar la necesidad de formar, dentro de sus principios, aquel sector en el cual se habían apoyado los liberales en varias ocasiones.

Resultados del Plan Zerda

Los resultados del Plan Zerda no se verán del todo en el corto plazo, pues la organización que se empezó a dar al aparato educativo fue interrumpida por la inestabilidad que vivió el país después de 1895. Este plan lo retomará la *Reforma Uribe* de 1903, continuando con la estrategia de entregar a la Iglesia Católica el control de lo educativo, fenómeno que persistirá hasta 1930 (Jaramillo Uribe, 1980: 278).

Los opositores al gobierno de Miguel Antonio Caro coincidieron siempre en que éste había abandonado la educación pública elemental a su suerte. Esta apreciación la tenían tanto quienes habían sido parte del Partido Nacional (Caro, 1979: 511, 598), como los que habían permanecido militando en el liberalismo⁸.

Sin embargo, no parecía estar en las manos de los regeneradores lograr los propósitos civilizadores, debido a que se vieron atrapados en un escollo que no supieron ni pudieron superar: la crisis fiscal y financiera (Samper, 1977: 250-251). Por otro lado, la contienda política no dio tregua; cuatro años después de posesionado el vicepresidente Caro, luego de vencida la revolución de 1895, las preocupaciones gubernamentales continuaron centradas en la solución de la problemática política, agravada con la perspectiva de la sucesión en la Presidencia.

Aunque la criticada situación educativa no tenía origen en una “mala voluntad” oficial, como lo repetían sus opositores. Esta conclusión se desprende, al menos para Cundinamarca y Bogotá, de la observación del manejo presupuestal votado para educación en dicho departamento durante los años 1892 a 1895. Lo que se puede ver es precisamente un manejo privilegiado, pues en educación se invierte siempre más dinero que en los otros sectores.

8 En la edición número 5 de *El Estudiante*, del 14 de noviembre de 1896, se le increpa de esta manera: “¿Qué importa el que hoy sean miradas con desprecio las escuelas públicas?”.

Para el primer bienio (1892-1893), la comisión de presupuesto había propuesto a la Asamblea que del monto total de 1.728.845,75 pesos, se dedicaran a la educación primaria y secundaria 399.000; pero la Asamblea aumentó la cifra a 540.200, del total del presupuesto previsto por la Ordenanza 62 de 1892, el cual fue de 1.700.045 pesos.

Dentro del rubro de educación se preveían partidas para la creación de nuevas escuelas rurales y una más para la compra de 2.000 ejemplares del texto *Libro de lecturas escogidas*, del educador Rodolfo D. Bernal. Más tarde el gobernador, a quien competía hacer los ajustes pertinentes para hacer ejecutables las ordenanzas, por Decreto 74 de 1893 liquida el presupuesto y debe reducir el monto total de las rentas previstas para el bienio 1893-1894 a sólo 1.676.277,15 pesos, pero del presupuesto de educación no recorta dinero, antes bien lo ajusta a 586.600; es decir, a más de una tercera parte del presupuesto departamental.

A finales del siglo, la crisis política, fiscal y financiera no permitía adelantar los proyectos gubernamentales, no sólo en lo educativo, sino que impedía desarrollar o culminar obras en otros campos como el de la salud, que se había convertido con el tiempo en una función más del Estado.

Dirigentes de la comunidad, como el alcalde de Bogotá, ofrecían un panorama desolador de la salubridad en la ciudad hacia 1892 y que no va a mejorar en los siguientes años. Según el alcalde, para esa época Bogotá contaba con unos 120.000 habitantes, pero su crecimiento vegetativo presentaba tendencia a decrecer. En 1891 se habían presentado 2.305 nacimientos y 3.159 defunciones, causadas según el burgomaestre por la situación lastimosa en la que solían morar las clases trabajadoras, la localización y mal uso del hospital y de los cementerios. El modo de vivir de los artesanos lo sintetizaba así: “[...] en un local sin ventilación, sin excusado, y que al mismo tiempo que sirve de albergue al individuo, le sirve como corral al perro, a las gallinas y los demás animales domésticos que posee el habitador” (*Gaceta de Cundinamarca* (464), de 10 de mayo de 1892). En cuanto al hospital, anotaba que se encontraba en el centro de la ciudad y de él hacía parte el anfiteatro donde realizaban sus prácticas los estudiantes de la Facultad de Medicina (Ibíd.), los cuales no solían tener mucho cuidado con el manejo de los despojos mortales⁹.

La clase trabajadora, presa de la ignorancia, no alcanzaba a percibir el estado lamentable observado por el alcalde. Un periodista describió en el periódico *Columbia Cristiana*, la misma situación que mostraba el alcalde dos años atrás. Esto provocó a los trabajadores, quienes no se percibieron descritos, sino ultrajados y

⁹ “En el furor por aprender los practicantes de la ciencia de Galeno, disecaban los miembros que más les llamaban la atención, para lo cual los exponían colgados en las ventanas que daban a la calle, a fin de aprovechar el sol y el aire...” (Cordovez Moure, 1978: 276).

despreciados. Se levantaron en desórdenes y obligaron al vicepresidente Caro a declarar en estado de sitio la capital en enero de 1893 (Caro, 1979: 587-593). Éste a su vez, no sacó de dicho episodio consecuencias sociales, que lo apremiaran a mejorar la situación de los pobladores, sino que se felicitaba de haber siempre defendido el mantenimiento de un cuerpo de ejército suficiente en la capital y de no haber permitido que se disparara contra la población desarmada (Ibíd.).

Los sujetos y los saberes dentro de la estrategia de contrarreforma

Los objetivos de largo plazo, cristalizados en las normas de carácter nacional y regional como la Constitución, el Concordato, el Plan Zerda y los decretos de los gobernadores, requerían de un cuerpo de sujetos capaces de asumirlos como su ideología propia. Los maestros y su formación fueron, por tanto, uno de los aspectos claves de las políticas gubernamentales.

Para tal caso contaba el gobierno con la existencia de las escuelas normales. Sin embargo, estas instituciones no eran suficientes. Se determinó elevar el nivel educativo del profesorado. El Decreto 349 consagró, en su artículo 55, que el Estado pudiese otorgar los títulos profesionales de maestro de primeras letras, maestro de escuela normal, profesor de pedagogía y profesor de ciencias matemáticas. Estos dos últimos los concederían las facultades de la universidad.

Por el artículo 96 del mismo decreto se obliga al Ministerio a publicar la *Revista de Instrucción Pública*, con el fin de mantener enterados a los funcionarios y educadores sobre el “progreso del ramo en otros países; sobre métodos de enseñanza y mejoras que se puedan adoptar en el régimen escolar”, además de las normas que se deban emitir sobre educación. Aunque con un carácter más monográfico que informativo, reaparecerá *El Maestro de Escuela* en 1899, donde se explica en extenso los métodos pedagógicos, además de presentar las ordenanzas y decretos relacionados con la educación.

Otro de los medios utilizados para formar a los educadores fueron las asociaciones de institutores, las cuales eran de carácter oficial y agrupaban a los educadores de cada provincia, los cuales se reunían en jornadas de varios días a debatir sobre aspectos de pedagogía, generalmente presentados a su consideración por el inspector de Instrucción Provincial.

Lo que se debatía en estas jornadas pedagógicas se puede apreciar en las “Proposiciones aprobadas...” al final de estos eventos. Los institutores de la pro-

vincia de Guatavita en enero de 1889 dan recomendaciones sobre cómo enseñar la religión, cómo mantener la disciplina (*Gaceta de Cundinamarca* (211), de febrero 5 de 1889) y coinciden con los institutores de la provincia de Facatativá (Ibíd.: 174), quienes responden al cuestionario de su Inspector, en aspectos como los siguientes:

Para la enseñanza de la religión se debe utilizar en lo sucesivo el método natural, llamado por los de Guatavita “objetivo”, combinado con la repetición oral y el catequístico¹⁰. Para mantener la disciplina, que el director se gane la buena voluntad de los niños y las constantes visitas del inspector inquieran sobre este asunto.

Coinciden también en que debe encontrarse alguna forma de obligar a los niños a que asistan a la escuela.

La coincidencia de los maestros en la necesidad de utilizar el método “objetivo”¹¹ se convirtió en un supuesto generalizado en aquella época. Por ello, aunque Pestalozzi había sido conocido y difundido desde mucho tiempo atrás, a finales de siglo era un prestigio declararse partidario de su pedagogía. No en vano el Colegio Pestalozziano de Eva Gooding, era al que más alumnas enseñaba, entre todos los particulares que había en Bogotá.

Religión, urbanidad, instrucción cívica, ejercicios gimnásticos, y el cumplimiento estricto de los reglamentos aprobados por las autoridades, pero sobre todo la vigilancia estrecha de educadores, inspectores y curas, van a ser la parte fuerte de la estrategia utilizada por los regeneradores de finales de siglo en su empeño de transformar la sociedad, cambiando culturalmente a los niños.

Los resultados de la política contenida en el Plan Zerda no ofrecieron frutos cualitativamente distintos a los que venía produciendo el sistema educativo desde hacía varios años. Los efectos se verán más bien en el siglo xx, ya que sus

10 En ello se nota no sólo la influencia pestalozziana, sino elementos tradicionales. A finales del siglo y principios del siguiente, la insistencia sobre este tipo de métodos será lo predominante entre los educadores que redactan guías para los educadores. Véase: *El Maestro de Escuela* (5 y 6) de 1899.

11 En el caso de la enseñanza de las matemáticas, se exponía este método de la siguiente manera: “Los objetos que estén a la vista de los niños. Sobre estos objetos dará el Maestro tres pasos distintos, indicando su nombre, uso, forma, color, sustancia, origen, etcétera. Es decir, una corta lección de objetiva oral, porque la atención no está desarrollada todavía en los chiquitos: ellos no están acostumbrados a dirigirse por mucho tiempo con fijeza a un solo punto del objeto para descubrir sus propiedades; poco a poco va el Maestro desarrollando en ellos los órganos de la vista, el oído y el gusto.

El Maestro formará una lista de tales objetos arreglados por cierto orden que debe fijarse en la Escuela, la cual es muy importante en una Escuela [...] Después de haber tratado dichos objetos en el orden indicado y en su primer paso, se dará sobre esos mismos objetos el segundo paso, es decir, indicando el nombre, forma, color, etcétera, pero en esta vez con más extensión [...] enseguida se dará el tercer paso, que consiste en que los niños descubran por sí solos en dichos objetos sus diferencias, las semejanzas y propiedades que el niño no encuentre a la primera vista [...] Este mismo orden que nos indica el desarrollo intelectual en el individuo se seguirá en la enseñanza...” (*El Maestro de Escuela* (5), abril 25 de 1899: 138).

líneas generales son retomadas en las reformas siguientes. Pero también porque, a finales del siglo, el país se convulsionó hasta llevarlo por los senderos de la guerra civil, la cual descompuso no sólo el aparato educativo, sino todos los medios de construcción de la realidad nacional. El resultado va a ser una educación controlada políticamente, con tendencia a que sea el sector más conservador el que se encargue de la formación de los niños. Este fenómeno es notorio sobre todo después de la guerra contra Caro, como se puede ver por las medidas de precaución que se toman. En Cundinamarca, por ejemplo, el gobernador determina cambiar a todos los directores escolares del departamento, incluyendo a los de Bogotá (Decreto 3 de 1895), para reiniciar las clases en julio de 1895 suspendidas a causa de la guerra, reemplazándolos por personal adicto, o al menos no sospechoso de ser enemigo del gobierno.

La escasez de los fondos fue sin embargo la principal causa del deterioro de la instrucción pública en la década de los 90. Ello no se debía a una falta de interés, sino a un real y crónico déficit fiscal. Ello se puede palpar en los informes de los inspectores de Instrucción Pública Departamental cuando visitan las escuelas. En ellos se señala constantemente el deterioro, la falta de elementos y lo inadecuado de los sitios para estudiar, como se expresa en los informes publicados en *El Maestro de Escuela* (3), del 15 de febrero de 1899. Pero también a que en las comunidades no era la educación escolar una prioridad esencial, a tal punto que después de los informes de los inspectores escolares, la tendencia no es a crear nuevas escuelas, sino a cerrarlas por la falta de niños (Decreto 37 de 1899 y Decreto 61 del Jefe Civil y Militar de Cundinamarca, expedido el 8 de agosto de 1899).

Conclusión

La actitud de precaución, que se puede observar en las medidas sobre política educativa implementadas a finales del siglo XIX, muestran el puesto que se le asignó a la educación como estrategia de control social. Ella se percibió bajo la convicción de que era posible instrumentarla como medio transformador de la conducta social, pervertida por el proyecto radical durante los últimos treinta años.

Esta actitud de precaución, o estrategia precautelativa, se podría describir como el consenso social que produce una serie de medidas anticipatorias a comportamientos sentidos como peligrosos o indeseables, de tipo social, cultural, político, religioso, o de ética social y que en nuestro caso se hicieron corresponder con efectos o consecuencias de la política de los radicales. De esta manera se justificaron las medidas de excepción tomadas después de la guerra de 1885 y de 1895, así como otras de largo plazo, entre las cuales se destaca por su minuciosidad el Plan Zerda.

En el proyecto regenerador, dicho plan tiene tanta importancia como la misma Constitución y el Concordato, en cuanto hace parte de los planes de largo plazo, mediante los cuales se quiso transformar no sólo al Estado, sino la misma esencia cultural del pueblo colombiano.

En todo caso, la Regeneración no era simplemente un propósito nacido de las convicciones filosóficas, sociológicas o románticas de Núñez o de Caro. Objetivamente, a finales del XIX, el temor al desorden y la anarquía era sentido por muchos sectores. Había un gran consenso de que se estaba atravesando por una situación donde la dispersión de fuerzas económicas y sociales estaban retrasando indefinidamente al país, por privilegiar durante años el discurso altruista y libertario de los radicales, mientras realidades nuevas, vistas por muchos de ellos en el mundo europeo, parecían apuntar hacia un ideal de progreso material, soportado en el éxito de los negocios y la utilización de los nuevos conocimientos logrados en el mundo moderno al servicio de la industria.

El cambio cultural anhelado se encomendará a la Iglesia, la cual poseía una larga tradición preventiva, fundamentada teológicamente desde el Concilio de Trento, experimentada y afinada mediante la Inquisición, y aplicada durante varios siglos de experiencia educadora y evangelizadora. Había aprendido las ventajas de una dirección centralizada, jerarquizada y con unidad doctrinal, como medio eficaz de adhesión irrestricta de las voluntades de los pobladores sencillos y de su poder disuasivo frente intelectuales librepensadores. Desde los comienzos de la edad moderna, la Iglesia, mediante esas prácticas de poder había logrado institucionalizar la intolerancia (Sánchez Ortega, 1991: 222). Y en Colombia, el dominio no discutido que mantuvo sobre todos los sectores de la población, incluidos radicales anticlericales como José María Samper (Plata Quesada, s.f.), la convertía en el único soporte institucional con prestigio y poder en toda la Nación, necesarios para llevar a cabo el proyecto que desde finales de los 70 se habían propuesto sectores de liberales y conservadores, decididos a restablecer el Estado-nación, disuelto según ellos por la equivocada política radical (Ibíd.).

El proyecto de la Regeneración no se cumplió, sin embargo, como lo habían diseñado sus gestores. Al interior del Partido Nacional se fueron perfilando claramente las diferencias de los sectores que de él hicieron parte, de tal manera que las viejas tendencias al dominio hegemónico de un grupo sobre los demás terminó por imponerse, y ésta será la constante durante la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, las penurias fiscales no se superaron con la creación del Banco Nacional, sino que se agravaron por las emisiones clandestinas de moneda con la que se acostumbró el gobierno a pagar la deuda pública, por los necesarios gastos para enfrentar las guerras, la crisis del negocio del café y seguramente por desaciertos administrativos de los gobernantes, principalmente del señor Caro (1979: 579).

En materia educativa, los años 80 y 90 del siglo XIX no fueron tampoco exitosos, e inclusive hubo retroceso con respecto a los años 70, cuando se había emprendido una de las políticas educativas de mayores alcances en toda la historia del país, con una escuela gratuita y obligatoria, neutral en lo religioso, aunque se buscara la formación de un ciudadano virtuoso (Jaramillo Uribe, 1957: 264). En ambos casos la educación sufrió las limitaciones surgidas de la penuria fiscal, debida a la pobreza general del país y a su constante inestabilidad política. A pesar del discurso y la buena voluntad de muchos funcionarios y educadores¹², nunca se alcanzó en el siglo XIX acercarse un poco al ideal.

La educación profesional se mantuvo durante todo el siglo XIX, igual que en la Colonia, como un privilegio de algunos sectores. La Universidad Nacional nunca llegó a reunir muchos estudiantes: En 1870, apenas asistían a sus facultades de Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería y Derecho 132 estudiantes, 140 en 1871 y 184 en 1874. Durante la última década, la situación no había mejorado mucho, aunque se puede apreciar un número promedio de 350 (Saffor, 1978) reducido sustancialmente durante las guerras¹³.

12 En 1894 esa buena voluntad se expresa por ejemplo en la Ordenanza 35, la cual establece una renta anual vitalicia para los directores o inspectores escolares con más de 20 años de servicio, así como otros estímulos morales y económicos. Más aún, la Ordenanza 36 de ese mismo año ordena que de las dos terceras partes de la renta del impuesto directo que le corresponde al Departamento, se ceda parte a los municipios para que lo apliquen a la instrucción pública. Además reitera la obligación, ya consagrada en normas anteriores, de que los concejos municipales apropien partidas de sus rentas para ese mismo fin. Sin embargo, en las discusiones que se dan en la Asamblea al siguiente año sobre las rentas del aguardiente, se argumenta sobre la penuria en que está el ramo de educación, los atrasos en pagos a sus directores, etcétera (*Gaceta de Cundinamarca* (637), julio 22 de 1894). de una “escuela nacional y de masas”, el analfabetismo nunca estuvo por debajo del 80% y en algunas regiones sobrepasaba el 90% (Silva, 1989: 61). Lo que sí logró la Regeneración fue la recuperación del control eclesiástico del sector educativo, expresado en su capacidad fiscalizadora de los maestros, la interferencia sobre los contenidos de la literatura y de la ciencia, así como la intolerancia general frente a todas las prácticas que pudiesen poner en tela de juicio su hegemonía (Ibíd.: 69).

13 La imagen que presentaba Colombia después de la Guerra de los Mil Días, que dejó a los campos sin trabajadores y a los colegios sin estudiantes, se puede sintetizar en las siguientes frases: “El vicepresidente Marroquín pudo, al fin, declarar oficialmente la paz el 1° de junio de 1903. Una pesada y fatigada sonrisa estremeció la faz de la nación, ya que podía disponerse a celebrar sin sobresaltos una merecida conquista, donde los ganadores habían sido todos los colombianos. Pero el país no había aún salido de su asombro, al contemplar los campos y pueblos atiborrados de cruces, cuando esa sonrisa de la paz se convirtió en amargura: Panamá declaraba su separación de nuestro territorio” (Arismendi Posada, 1989: 193).

Bibliografía de consulta

Arboleda C., E. (1905). *Estadística General de la República de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Barriga Villalba, A. M. (1819). “Liborio Zerda”. En: *El Gráfico* (506): 83. Bogotá, noviembre 15.

Caro, M. A. (1979). *Discursos y otras intervenciones en el Senado de la República 1903-1904*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Cordovez Moure, J. M. (1978). *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*. Bogotá: Colcultura.

Davis, R. H. (1986). “Balmes, Ospina y Caro, la civilización en España y Colombia”. En: *Universitas Humanística* (26), julio-diciembre: 23-27. Bogotá.

Diario Oficial (9.023), diciembre 24 de 1892 y 9041, enero 11 de 1893.

Echeverry, J. A. y Zuluaga, O. L. (1986). “El Ocaso de la autonomía del maestro, 1880-1903”. En: *Educación y Cultura* 10: 29-36. Bogotá, diciembre.

Gaceta de Cundinamarca. Bogotá, números 92 (septiembre 23 de 1887), 188 (octubre 10 de 1888), 201 (octubre 30 de 1888), 205 (diciembre 21 de 1888), 208 (enero 15 de 1889), 211 (febrero 5 de 1889), 290 (diciembre 27 de 1889), 403 (junio 8 de 1891), 594 (enero 12 de 1894), 620 (mayo 25 de 1894), 637 (julio 22 de 1894), 646 (septiembre 22 de 1894), 687 (junio 26 de 1895) y 686 (junio 20 de 1895).

Gutiérrez, A. S. J. (1986). “Dialéctica del pensamiento político-religioso de Núñez”. En: *Universitas Humanística* (26), julio-diciembre:32-41. Bogotá.

Jaramillo Uribe, J., “Caro y Alberdi. (1957). Dos posiciones frente al problema de la orientación espiritual de América en el siglo XIX”. En: *Studium* (2-3), mayo- diciembre: 173-184. Bogotá.

_____. (1980). “El proceso de la Educación del virreinato a la época contemporánea”. En: *Manual de Historia de Colombia*. Vol. III. Bogotá: Colcultura.

Informe que el Gobernador de Cundinamarca presenta a la Asamblea Departamental en sus sesiones de 1892. (1982). Bogotá: Papelería y Tipografía de Samper Matiz.

Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia en sus sesiones ordinarias de 1904. (1904). Bogotá: Imprenta Nacional.

Núñez, R. (1888). *La Reforma Política en Colombia*. 3a ed.: 729. Bogotá: Imprenta de La Luz.

El Maestro de Escuela. (1899). Bogotá, números 3 (febrero 15), 4 (marzo 20), 5 (abril 25), 6 (mayo 20), 7 (junio 20), 9 (agosto 20), 10 (septiembre 20) y 11 (octubre 4).

Palau, L. (1892). *La República de Colombia o relación histórico descriptiva de esta nación*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. Registro Municipal, Bogotá, 1892.

Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Bogotá, 1893-1906.

Safford, F. (1978). Orígenes de la profesión de Ingeniero en Colombia. En: *Ciencia y Tecnología en Colombia*. Bogotá: Colcultura.

Silva, R. (1989). "La Educación en Colombia 1880-1930". En: *Nueva Historia de Colombia*, Vol. 4. Bogotá: Planeta.

De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto 1900-1930

HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN*

Un observador del año 1900, situado en frente de Monserrate tendría ante sus ojos a Bogotá entera, aquella que va de la calle 1a hasta la fábrica de cervezas Bavaria, en San Diego. Sus ojos verían que los edificios mayores están concentrados en un área delimitada de la ciudad, en el centro, en la parte de arriba, tirando hacia la montaña en donde está Monserrate y Guadalupe, los cerros tutelares. (*Tutela* en el siglo XIX significaba poder paterno respecto de los niños o de los seres incapacitados de gobernarse por sí mismos. Esta tutela podía ser ejercida por el padre o una persona mayor). Este observador vería, sin asombro, que los edificios educativos están en el mismo lugar que los edificios y lugares del poder religioso, iglesias, conventos o casas religiosas. Otros edificios de educación aparecen al lado de éstos, son los edificios públicos, que representan lo que podría denominarse la educación pública¹. (Como lo reiteran todos los análisis, en este periodo no existe una clara diferencia entre educación pública y privada. El estilo arquitectónico a principios de siglo no logra diferenciar lo público de lo privado; unos años más tarde se empieza a notar la diferencia, al aparecer el estilo republicano²).

* Profesor titular en la Universidad del Valle.

1 Palacio de San Carlos, las Escuelas Nacionales, Departamentales y Municipales, Facultad de Derecho, Ingeniería y Medicina, Gobernación, la Biblioteca Nacional, Edificio de los ministerios, entre otros.

2 El escritor Femado Vallejo describió la ciudad de Bogotá entre 1890 y 1898 y construyó su mapa, pero esta vez no se situó como observador visual sino que utilizó el directorio telefónico de la época. Su mapa no es visual y tampoco se dirige a ver la educación; su mapa quería recorrer los lugares en donde vivió los últimos momentos de su vida el poeta José Asunción Silva. Véase Vallejo, 1996.

La educación que se observa en la ciudad presenta una organización específica: todos los edificios están concentrados en una parte, en lo alto, mirando a las estrellas (esta disposición seguramente procede del siglo XIX e incluso de la Colonia). Esta organización de la educación está fuertemente constituida, encontramos una clara disposición y orden visual entre universidades, colegios y escuelas. El modo como están colocadas o dispuestas hace ver que su orden es de pertenencia a un espacio propio, único, privilegiado. El observador, a simple vista, nota que todas están unidas, como pegadas por algo, pero no sabe por qué.

Este observador, si quisiera mirar lo que une a las instituciones educativas, públicas y privadas, tendría que renunciar a la mirada visual, a la mirada que cae desde lo alto, al vuelo de pájaro de la visión y hacer como el escritor Fernando Vallejo que utilizó la escritura del *Directorio de Direcciones de Bogotá* para construir un mapa o geografía de los alrededores del centro³. En nuestro caso usaremos la Ley de Instrucción Pública, los discursos que aparecen en ciertas obras educativas, los periódicos de la época, la literatura, para que sean nuestro directorio; con ellos construiremos el mapa geopolítico de los alrededores del centro y de la periferia.

Lo que se ve con la mirada hay que contemplarlo desde la escritura. Los dos procesos son necesarios si queremos hacer el mapa educativo de este periodo, porque es en la lectura de la escritura educativa en donde están los lazos de unión o las diferencias entre los establecimientos, los edificios, los lugares de educación. Ahora bien, cada edificio o lugar de educación tiene su escritura, pero existieron en la época escrituras que no intentaron tener un lugar específicamente educativo, su lugar es la ciudad, el espacio social, una especie de geografía de los contornos y de los entornos. Estas escrituras o discursos serán las guías para analizar los cambios en el paisaje de los acontecimientos de la ciudad, pues son escrituras sin lugar definido las que se propondrán cambiar los lugares y sobre todo el lugar del centro y de la ciudad, que era básicamente la Plaza Mayor.

Nuestra hipótesis para este periodo nos lleva a plantear que la Ley de Instrucción Pública (Ley de 1903 y el Decreto Reglamentario 491 de 1904), promulgada por el Congreso de Colombia cuando era ministro Antonio José Uribe⁴, funciona a modo de escritura que explica la razón de ser de los lugares del centro (histórico, religioso, político y educativo), ella le da sentido a lo que son las instituciones del centro, su orden, sus funciones y disposiciones. Observamos que estas instituciones cumplen una función y tienen un discurso educativo

3 En su novela *Chapolas negras* (1996: 46), hace referencia al *Directorio General de Bogotá de 1893*, la edición de Cupertino Salgado, y además cita *El Plano Topográfico de Bogotá*, de Carlos Clavijo.

4 Antonio José Uribe, ministro de Instrucción Pública del gobierno de Rafael Reyes. De origen antioqueño y perteneciente al partido conservador.

más o menos coherente, que se refleja en la Ley General de Educación y en los apoyos de políticas económicas desarrolladas por el Estado para la sociedad de posguerra (la Guerra de los Mil Días).

La educación a nivel espacial, es decir, en la disposición de sus instituciones, presenta un cierto orden, expresado en jerarquías y composiciones internas y externas: la educación está dividida en pública y privada, como era lo habitual desde el siglo XIX (lo público se representa en la débil pertenencia al Estado y lo privado caía bajo el dominio de las comunidades religiosas); cada una de estas dos funciones educativas ocupa una parte de la ciudad (un territorio) y se dirige a una población específica. El mapa que cada una de estas funciones dibuja, indica que todas están concentradas en la parte central de la ciudad, hacia la montaña. (El área que se destruyó en el *Bogotazo* y que barrió con el centro). No sólo están allí los establecimientos educativos, también encontramos la administración de Estado, de policía y los órganos del periodismo. Este lugar del poder educativo y político está en el lugar que en el siglo XVIII (1772) ocupaban las iglesias de la ciudad, la Plaza Mayor⁵.

Lo que se observa de modo evidente es la semejanza de los establecimientos, como si obedecieran a un mismo plan localizado estrechamente en un pequeño espacio, un mismo lugar de vecindad, un conjunto cerrado, con un estilo arquitectónico propio, una especie de ciudad educativa. Pero si además de ver los establecimientos, leemos el ordenamiento jurídico, urbano, literario y social, habremos de construir el mapa que forman entre sí, mapa que es más que un lugar espacial en donde se localizan los estudiantes, profesores y administradores; es un mapa político, social y moral y que sirve para explicar lo que ocultan las visiones.

Mapa instructivo o privado de la educación en Bogotá

[...] La Bogotá de hace cien años, esa ciudad mefítica. La peste por todas partes, el sarampión, la viruela, el liberalismo, el conservatismo, el catolicismo, la fiebre tifoidea. Y ese pobre río de San Francisco vuelto una reverenda cloaca. A él todo iba a dar: basura, fetos, colchones viejos. Pobre Silva que le tocó vivir en esa Bogotá del siglo pasado, sin agua potable en las casas, sin alcantarillas, sin nada de lo que se llama “civilización” (Fernando Vallejo, *Las chapolas negras*).

5 Véase el folleto *Reencuentro por la paz a través del patrimonio. Carrera de observación peatonal, Centro histórico*. Ministerio de Cultura, Instituto Distrital Cultura y Turismo. Santafé de Bogotá, septiembre 27 de 1998. “2.600 metros más cerca de las estrellas” significa ni más ni menos, en el folleto, que el Centro de la Bogotá de 1772 (centro religioso) está más cerca de las estrellas que ninguna otra cosa de la ciudad. ¿Debemos entender que el Centro de hoy continúa más cerca de las estrellas?

A principios de siglo el territorio estaba dividido en centros, en espacios pequeños y cada centro o espacio tenía su centro, como en una cuadrícula o en un rectángulo. De todos los espacios o centros se eligió el centro de todos, el punto de desarrollo, el que permite la ubicación, el centramiento de una población, y de los otros espacios. El centro es la referencia para no perderse, para tener un norte, una dirección, un punto de partida y uno de llegada. De Santafé, con una población a principios de siglo de 100 mil habitantes, hay una elección obligada de las personas que viven en el centro (lugar ideal de experimentación y desarrollo), pero también hay una elección del espacio central, cerca de esta población, del poder económico y del poder político –planes topográficos, urbanísticos y educativos que funcionan simultáneamente para cuadricular la ciudad–. Esto se hace a nivel superficial, sin tocar aspectos profundos, es una diagramación reticular sobre un espacio plano, que sólo tiene dos dimensiones, largo, ancho y alto bajo, norte sur, occidente y oriente.

En un punto se forma el centro, en la Plaza Mayor. En ese centro de la ciudad se localiza la educación, las iglesias y sus órganos de poder –hacia principios de siglo podrían existir en esta área aproximadamente treinta iglesias–, la industria naciente y los órganos de administración del Estado⁶.

También encontramos ahí las universidades públicas y las universidades religiosas (de comunidades); entre las primeras encontramos en este período la Universidad Nacional, la Universidad Central, el Externado, la Universidad Libre y, entre las segundas, la Universidad del Rosario, de Santo Tomás, la Universidad de San Bartolomé (*Memoria del ministro de Instrucción Pública*, 1912: 269).

Estos centros de poder educativo se dimensionan con la Ley General de 1903, ley que contiene la idea de un espacio plano y que destaca el centro como el punto del poder. La ley es centralista por la idea de espacio y poder y por la ausencia de pensar la periferia, la marginalidad, es decir, todo el espacio social. Por esta concepción espacial que es también política, esta Ley General de Instrucción Pública significó para Bogotá el aumento de sus privilegios como capital de la República. La centralización y federación de Estados que existían desde el siglo XIX se mantuvo y se acrecentó en el periodo 1903-1930. Esta política centralista del Estado repercutió en la educación capitalina en distintas instancias, en cuanto a la financiación de las escuelas primarias y secundarias. Es de anotar cómo aumentaron en mayor proporción las escuelas y colegios en Bogotá que

6 Como dice el escritor Fernando Vallejo, en esa Bogotá de principios de siglo todo queda cerca, a lo que hay que agregar “Hasta la víspera del siglo XX los límites urbanos se habían mantenido casi que equidistantes de la Plaza Mayor, centro de gravitación de la ciudad, en un radio que se podía cubrir a pie. El desarrollo de nuevos medios de transporte colectivo a lo largo de la carrera 7a y 13 reforzaron el desarrollo en dirección Norte-Sur, e hicieron posible asentamientos cada más lejanos del centro” (Santana et al., 1988: 20).

en cualquier otro departamento⁷. Por ejemplo, en la crisis económica producida en el mundo después de la Primera Guerra Mundial, Bogotá fue el único lugar de Colombia en donde se mantuvieron las escuelas normales.

El centralismo como política y el centro como espacio, no existirían sin discursos de apoyo y reproducción y éstos en gran parte eran los discursos educativos de la época. La ley habla del *centro*, se preocupa del aparato ministerial, de sus funcionarios, de las secciones y de los grados. La educación considera que la instrucción es aquello que es el centro de la cultura, los establecimientos buscan afanosamente estar en el centro del espacio y de la política. Los discursos se dirigen en materia instruccional a “los del centro” y a los otros, los que están más allá del centro. Lo que encontramos a finales del siglo XIX y a principios del XX es, pues, una clara diferenciación y privilegios entre los que viven en el centro y los otros. La instrucción como ley y como educación es profundamente centralista en todos los aspectos, a nivel espacial (separar los del centro de los otros) y privilegiar como centro de la cultura cierta disposición y formación educativa. Vemos un mapa jurídico que ordena, distribuye y organiza la educación pública y privada del país y de la ciudad en secciones: sección o instrucción primaria, secundaria, técnica y profesional. Cada instrucción tiene o contiene un Plan de Estudios, que traduce en forma escrita y en materias cómo avanzar en cada sección de instrucción y además dice cómo pasar de una a la otra, cómo ir de la sección inferior a la sección superior. Observemos (y notemos) que la instrucción es interna, es como una dirección interior que va por el centro de cada institución, desde la base a su vértice. Lo que es el centro como espacio es la ley como el centro del espacio.

Es importante que antes de seguir adelante reparemos en que la noción que define la *educación* es la de *instrucción e instrucción pública*. La instrucción es una forma de ver y representarse la educación de una sociedad y de la gente por medio de un plan, dirección o método. Estas tres categorías definen un modelo de instrucción, una política pública y una forma de enseñanza. Una estética, una civilización y una educación. La estética porque entiende que la instrucción es la educación en cuidados, alimentos, vestidos y modales; la civilización porque se dirige a un tipo de hombre, de cultura, de población y de espacio; y la enseñanza porque construye un plan de formación de los conocimientos, habilidades y capacidades. En tal sentido, *educar* es dirigirse a una población selecta e instruirla en cierta dirección con claros propósitos económicos y políticos.

7 Bajo el gobierno de Reyes (1904-1909) la división territorial se reformó y se dividió al país en catorce departamentos: Antioquia, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Norte de Santander, Santander del Sur, Boyacá, Cundinamarca, Caldas, Valle, Tolima, Huila, Cauca y Nariño. Además se crearon 8 intendencias y territorios de misiones: Arauca, Casanare, San Martín, Caquetá, Putumayo, Tierradentro, Chocó, Guajira, Sierra Nevada y las Islas de San Andrés y Providencia (Helg, 1987: 31-32).

La Ley de 1903, y en general el Estado, se preocupó de que los establecimientos modernos tuvieran higiene, cuidados, técnicas, internados, plan instructivo, apoyo estatal y dirección moral de la Iglesia. Estos estaban ubicados en el centro de la ciudad y eran apoyados por las disposiciones de la ley, del Estado y del municipio de Bogotá, por medio de becas, financiación económica, apoyo administrativo, defensa y protección por los medios escritos (libros, revistas, eventos). La estética, la civilización y la enseñanza del centro era un claro privilegio no sólo respecto de la ciudad sino también en relación con el resto del país, y la educación y los educadores en estos años expresan y reproducen esta idea. Rafael María Carrasquilla, que tiene un obra extensa publicada desde el siglo XIX y que se mantiene vigente en el siglo XX; J. B. Lasalle, protector y educador de la comunidad lasallista con sus libros clásicos *La Conduite* y *Reglamento de las escuelas cristianas*, que rigió en el país entre 1903 y 1935, el manual *Elementos de Pedagogía* de Martín y Luis Restrepo Mejía; las dos revistas que sirvieron de difusión de esta pedagogía y enmarcaron la formación de maestro, la *Revista de Pedagogía* de la Normal Central y la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*⁸.

Este Plan, Dirección y Método no sólo se refería a la parte interna de los establecimientos, también se extendía a la externa y se preocupaba de los médicos, los jueces, gobernantes, artistas y del ciudadano, es decir, establecía una política amplia y universal para una población local, un espacio restringido y ciertas áreas de conocimiento⁹. Esta política, o este sentido para orientar la educación, se vio modificada progresivamente a medida que avanzaba el desarrollo económico y urbano de la ciudad y a medida en que aparecían los problemas. El abandono de la periferia, de los espacios exteriores al centro, la despreocupación de la población que habitaba los cinturones, los anillos, el campo y el espacio abierto, no sólo en la política oficial sino también en los discursos sobre la educación, produjo graves consecuencias para la ciudad, puesto que eran gentes que no tenían estética, civilización y enseñanza. La periferia, las márgenes y los otros que eran Bogotá, pero no reconocidos en los discursos, aparecieron como siempre lo hace el acontecimiento, como forma de la muerte: epidemias, asesinatos, mortalidad y toda clase de enfermedades y descomposición social, urbana y delictiva.

Esta irrupción violenta de los otros, de la otredad, de las márgenes, de los sin nombre e identidad, produjo como consecuencia la transformación de los discursos sobre la educación; es decir, transformación en la estética, en la civilización y en la enseñanza. La fecha de este miedo del centro por la periferia es

8 Las obras y los nombres de educadores es más extensa, lo mismo que los establecimientos que difunden esta educación, más adelante iremos referenciando cada uno de ellos y ellas.

9 Rafael M. Carrasquilla definía estos temas como parte de lo que él llamaba *bachillerato clásico*, el moderno y los métodos modernos dirigidos a formar hombres técnicos, prácticos y capaces. El método que destacaba era el cíclico que enseñaban los Hermanos Cristianos en Colombia (Carrasquilla, 1909).

precisa: octubre de 1918, mes en el cual apareció sobre la ciudad la epidemia de gripe que contabilizó más de mil muertes en pocos días. Las transformaciones, se podría decir, se iniciaron desde la Ley de 1903, pero a nuestro modo de ver fueron superficiales, sólo cuando el miedo invadió el centro, el discurso cambió y cambiaron los hechos y las políticas. Este miedo empezó con las chicherías, que fueron visitadas en forma oficial en 1909 por la Dirección de Higiene y Salubridad. Estas visitas no hicieron sino confirmar cómo el centro de la ciudad lo había invadido el alcohol, la plebe, la turba, el pueblo, es decir, otra estética y otra ética (para el pueblo la chicha era alimento, forma de ser y de vivir)¹⁰. La marcha de los leprosos por las calles de Bogotá en 1910, la epidemia de la fiebre tifoidea en 1911, la epidemia de gripa en octubre de 1918 y la epidemia de tifo de 1926 que afectó las clases altas¹¹.

Para ver más claro esta transformación expliquemos la educación que se modificó. La instrucción para los establecimientos y la instrucción pública contienen, como decía, una dirección para la enseñanza, una estética para la población y un método para educar. La dirección tiene dos sentidos: hacia el aparato de Estado (ministerio público) y hacia el espacio de instrucción. Este último es un plan que contiene materias de estudio, reglamentos, disposiciones para enseñar y aprender, principios y fines. Un plan es la forma de llegar a ser instruido por medio de conocimientos, informaciones y controles. La característica de este plan es doble: por una parte, concibe una instrucción para la mente, por tanto es intelectual, mental, pasa por la cabeza, la conciencia y, por la otra, contiene una instrucción para el cuerpo, en forma de disposiciones materiales, fijaciones, determinaciones sobre el individuo y el espacio educativo.

La instrucción enfatiza un ascenso, un paso de una sección a otra, un desarrollo gradual, un modo de adquisición de cosas e informaciones, de allí que su interés sea, sobre todo, el enseñar y el aprender mental y los cuidados considerados para realizarlos. Esta representación de la educación es, pues, *de adquisición*. No le preocupa sino el grado, el estadio, la fase, el sector, poco interés pone en las condiciones externas, en los espacios sociales. La instrucción no cubre un espacio, se extiende en forma de grados, lo cual quiere decir que la educación se concibe como un ascenso desde la casa, la escuela, el colegio, hasta el instituto y la universidad. Se asciende desde lo bajo hasta lo alto, lo familiar, desde lo conocido hasta lo desconocido. Por eso la montaña de la ciudad, el centro de la ciudad, se convierte en una parte del plan de estudios. Su objetivo es conquistar

10 Este tema ocupó la atención del Estado y de la opinión pública entre 1909 y 1936, fecha en que empezó a disminuir el consumo y se modernizó su fabricación. De él se ocuparon higienistas, médicos, pedagogos y educadores. Véase la *Historia de Bogotá*, 2007: 165-180.

11 La muerte triunfaba sobre la vida hasta 1930, fecha en la cual los nacimientos fueron superiores a las defunciones. Las estadísticas de muertes oscilaban así: en 1878 la mortalidad por cada mil habitantes fue de 25.75; en 1920 había subido a 27.38 y en 1923 fue de 27.22 (*Historia de Bogotá*, 2007: 175).

el centro y la plaza, que es el lugar que está más cerca de las estrellas. (*El Bogotazo* de 1948, repetimos, borró este centro y esta plaza).

La instrucción no es una categoría social, la forma instructiva no habla de la población, los espacios, las relaciones sociales; su objeto por el contrario es interno y su interés la información. Esto explica, en parte, que los establecimientos educativos y en general todo tipo de establecimiento de corrección (educación) tengan como forma, función y disposición el internado¹². La dirección de instrucción no puede funcionar sin internado. Se interna para educar y corregir, porque la instrucción corre por la interioridad de los espacios, distribuye el cuerpo y la mente en los espacios de disciplina y de estudio. Esta geometría elemental que une la información y los estudios con un plan sobre el espacio limitado e interior, nos señala en el mapa instructivo sólo aspectos de enseñanza y aprendizaje, de recepción y emisión.

El internado es una forma instructiva de enseñanza conectada a un espacio social y a disposiciones legales; es decir, es una estética y una civilización. La internación como estética, formación del cuerpo y de la mente, permite una intensa labor de higiene, de moral, de vigilancia y de corrección, de tal modo que garantiza que la población interna cumple bajo formas de autoridad, castigo y vigilancia con los objetivos dispuestos en la dirección o plan de instrucción y con los fines de una civilización, formar el hombre, el ciudadano, el trabajador, el hombre instruido. Estas formas de vigilancia, castigo y autoridad internas a los establecimientos, son también externas a ellos y se encuentran en la ciudad, pero no en toda la ciudad, sino en el centro de la ciudad, precisamente el lugar que se puede internar por las condiciones privilegiadas económicas, estatales y de educación. Un internado para la época era muy costoso (lo que cuesta separar los ricos de los pobres, los blancos de los negros, los del centro de los del sur, la salud de la enfermedad, la vida de la muerte) y lo era aún más el internado de la población del centro, que era doblar lo que se hacía en los establecimientos, resultando una doble internación y una doble separación y protección.

El internado para la época tenía por objeto la población del centro en sus espacios locales y públicos, era un modo de estar en cuarentena, separado y protegido: con cuidados de higiene y salud seguros por parte de médicos e higienistas que garantizaran la vida y la salud; una moral valorada por la Iglesia y por el arzobispo de Bogotá que hicieran posible formar un católico y un ser moral de acuerdo con la doctrina cristiana; un apoyo económico y legal del Estado para

¹² El internado servía como corrección, control, umbral de separación de los cuerpos, de las enfermedades, y los peligros de los lugares de encierro. En su fase instructiva permitía pasar de un espacio a otro, de lo interno a lo externo, permitía la eficacia de la vigilancia y los castigos y los controles sobre las operaciones de la mente y los estudios. El internado era la forma común a las casas de caridad, a las cárceles, los asilos, las escuelas y colegios y los centros de salud y trabajo; permitía una economía pública, moral y correctiva de estos lugares.

que el establecimiento y la ciudad funcionaran como espacio privado, seguro de males y peligros; una garantía de civilización y estética por la pedagogía católica y la instrucción pública que condujera los hombres a la técnica, la cultura universal, sobre todo la francesa, y al progreso material y social. Esto explica el por qué la instrucción, la educación y la pedagogía no podían dejar de armar sus discursos, argumentos y opiniones con las referencias precisas a los internados como disposición interna y externa, de separación y de exclusión, pero a la vez de cuidados y cultivo (forma de la disciplina y forma de la instrucción).

Las propuestas de educación práctica, educación moderna, la tecnificación, el desarrollo y la modernización del aparato ministerial, de los establecimientos educativos y de salud y de los métodos pedagógicos, de los métodos de salud, de moralidad y de estética, emprendidos desde la Administración Reyes (1904-1909) no transformaron la dirección, la estética y el método de la educación en Bogotá en sus aspectos principales de internación, servicios, separación de la población, cobertura educativa sobre la población que no vivía en el centro, salud y civilización para todos.

Efectivamente, se aumentó el presupuesto para la educación y se crearon escuelas y colegios, se trazaron carreteras, comunicaciones, se construyó el ferrocarril, se tecnificó la telefonía y el telégrafo, pero la educación heredada del siglo XIX permaneció inmóvil.

Las políticas del Estado desde los inicios del siglo favorecieron a Bogotá en la parte educativa. En la capital se concentraron distintas fuerzas educativas, establecimientos, órganos de poder, medios de circulación del saber. Como política se privilegió la creación de una clase media a la cual se intentaba ilustrar y calificar en oficios, estudios clásicos y en la enseñanza. Para lograrlo se crearon colegios de formación profesional: El León XIII, dirigido por la comunidad salesiana; la Escuela de Artes y Oficios de la comunidad lasallista; el Colegio Nacional San Luis Gonzaga; la Escuela Nacional de Comercio, el Instituto Técnico Central, de la comunidad lasallista. Colegios clásicos: la Normal Central, considerada la normal mejor financiada y con mayor número de becas; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, el Colegio La Salle, el Colegio del Sagrado Corazón, María la Inmaculada, el Mercedes Samper Anzola, el Colegio de la Concordia, La Presentación, el Pío XII, el Colegio Alemán¹³. Existían

13 "A comienzos de siglo había en Bogotá varios colegios que impartían educación a las niñas de la capital. En 1906 en la *Revista de Instrucción Pública de Colombia* se informaba sobre algunos colegios de la ciudad y sobre el número de alumnos: el colegio de María tenía 64 niñas, de las cuales 12 eran internas y 52 externas; el colegio de la Concordia tenía 115 niñas matriculadas, 25 internas y 90 externas; el Externado de Señoritas contaba con 25 alumnas, 5 internas y 20 externas; el colegio del Sagrado Corazón con 80 niñas; el Noviciado de la Presentación (uno de los más grandes de la época) tenía 580 niñas y el de María Auxiliadora, 120. Tal vez el primer colegio mixto de Bogotá fue el Colegio Alemán creado en los años veinte" (Muñoz & Pachón, 1995, Vol. 2: 437).

además 12 escuelas de hombres y 12 escuelas de niñas, que ocupaban cuatro zonas: la catedral, las Nieves, Santa Bárbara y San Victorino. Más dos escuelas fuera del centro, en Chapinero¹⁴.

Esta política, de hecho sólo cubría la capital, lo que contribuyó y afianzó una federación de Estados en la práctica, pues los departamentos y los municipios estaban encargados del pago de los maestros, los primeros, y de los locales, los segundos. Lo que convertía la capital en objeto de atención del Estado por encima de las demás regiones. Las consecuencias fueron aislamiento, separación y autonomía de la capital del resto del país. Situación que volvía impracticable los enunciados de la Ley General en la creación de un Sistema Nacional de Educación, la unificación de la escuela, la disminución del analfabetismo y el control del Estado.

Esta política que en forma práctica se imponía, beneficiaba con holgura el poder de las comunidades religiosas y de la propia Iglesia Católica, pues podían ejercer un control y una dominación sobre la capital y cada uno de los establecimientos que dirigían, máxime que contaban con el respaldo económico y político del Estado y el apoyo de la máxima autoridad moral y religiosa de la capital, monseñor Herrera Restrepo.

La nacionalización de la educación se hacía de un modo que convenía a la Iglesia, pues las comunidades imponían programas únicos, un sistema moral y una disciplina para todos los colegios y universidades que dirigían y controlaban –éstos estaban diseminados en todo el país¹⁵–. El Estado dirigía sus esfuerzos a la capital intentado hacer de la ciudad un modelo de educación para todo el país¹⁶.

Esta política centralista cada vez más encontró adversarios en el partido liberal y en algunos conservadores, que alentaron desde sus órganos de opinión, la *Revista Cultura*, el *Nuevo Tiempo*, sobre todo, una reforma a la educación que incluyera una clara posición descentralista, nacional, única y de intervención estatal; única forma de acabar con el analfabetismo que llegaba al 77% en el país y en la capital ascendía al 40%. Los hechos fueron demostrando que esta situación era insostenible; de allí las iniciativas nacionales, los temas de análisis sobre la nación, las reflexiones sobre la importancia de las regiones y sobre todo del campo en la sociedad colombiana.

14 Para el año de 1905 se pasó a 29 escuelas, 16 de hombres y 13 de mujeres. Las escuelas nocturnas de formación tradicional y artesanal, nacieron a principios de siglo; en 1907 existían escuelas nocturnas en Fontibón, la Calera, también en el barrio Egipto, las Aguas, las Nieves, San Victorino y Chapinero, en total educaban unos 5 mil niños (Muñoz& Pachón, 1995: 116-117, 121).

15 Aline Helg hace el mapa de influencia de las comunidades (Helg, 1987: 76-82).

16 En 1917 los liberales propusieron un nuevo programa político, contrario al de los conservadores, en el cual se contemplaron propuestas para reformar la educación secundaria. Se preocuparon también, principalmente en Bogotá, por fundar colegios privados que ofrecieran a la élite la posibilidad de escapar a las congregaciones religiosas y de formarse en un espíritu más moderno y libre (Helg, 1987: 82-83).

La representación instructiva, estética y civilizatoria bajo el modelo de disciplina e internista de la educación, se romperá sobre todo entre 1914 y 1918, por la aparición en el escenario capitalino de acontecimientos menos vinculados al desarrollo, a la economía y a la tecnificación, que a los problemas de espacio de construcción de lo público, la socialización de la salud y de mendicidad, de higiene y protección moral. Los espacios sociales aparecerán como un problema (otros los denominarán *urbanos*) por el desarrollo de la complejidad de la civilización, por la configuración de la capital como ciudad. La instrucción cederá su lugar a la educación, el plan a la formación, el establecimiento a la institución, la sección al territorio, el grado al medio social, el centro a lo nacional.

Esta nueva complejidad servirá para redefinir el papel de la ciudad en la educación, a la vez que se desdibujarán las formas que sustenta la educación como pública y privada. Se puede decir que el desarrollo urbano, la complejidad del espacio social, los problemas y conflictos de la ciudad, intervinieron de una manera definitiva para que Bogotá iniciara serias transformaciones educativas, no sólo para la misma ciudad sino para todo el país. Es cierto que estas condiciones encontraron grandes apoyos en la concepción centralista de la educación, en el privilegio que se le daba a ciertos espacios y a ciertas poblaciones, pero esto no le puede quitar la capacidad de iniciativa de los ciudadanos bogotanos en las reformas de la educación de este periodo. La civilización trae consigo grandes males para la gente, pero también trae consigo soluciones.

La tesis que queremos resaltar en este análisis es el relevo que, nos parece, se dio en la ciudad de Bogotá entre instrucción y educación, es decir, entre un plan para saber y un plan para vivir. El plan para saber —elaborado en su forma desde el siglo XVIII— se concibió a espaldas del plano de la ciudad, se insertó en el espacio público sin pensar la ciudad y el espacio público. Este plan para saber se pensó y organizó en relación con estudios, reglamentos y principios y doctrinas educativas —estas cosas se hicieron en el siglo XIX— que continuó en el siglo XX hasta que el plan para vivir en una sociedad y en una ciudad, es decir, en un espacio público, apareció con fuerza y dinamismo propios.

El plan de vida, plan social, plan educativo es producto del desarrollo de lo urbano, de la transformación social, de la complejidad de la vida en las ciudades. Como plan social incorporó en sus exposiciones o representación muchos aspectos nuevos, que no se veían en el plan instruccional o plan de saber. Por ejemplo, educar para otros, para vivir una ciudad, en una sociedad, para resolver problemas del espacio público, para resolver problemas de los otros. Para resolver asuntos más amplios, diversos y múltiples, que los instructivos; esto es lo que se llama el espacio urbano, el tejido social, las relaciones sociales, la sociedad.

Un nuevo mapa social y político se fue perfilando desde la capital, que obviamente contaba con el apoyo del partido liberal y las críticas de la Iglesia y algunos miembros del partido conservador. Este mapa, en gran parte, se construyó entre los años veinte y treinta y fue en la capital en donde se hicieron los más grandes aportes. En Bogotá se ubicaba el mayor número de estudiantes de secundaria y universidad, y contaba con los mejores colegios y universidades. En 1923, Bogotá concentraba el 19.5% de los estudiantes de secundaria y el 65% de los estudiantes universitarios. Los colegios de secundaria llegaban a 35, entre oficiales y privados, de los cuales seis eran oficiales y regentados por la comunidad lasallista, como el Instituto Técnico Central y la Normal Central, y existía, además, la Escuela Nacional de Comercio, dirigida por el alemán Wilhem Wickman.

Estas condiciones educativas privilegiadas, respecto al resto de Colombia, hicieron posible que en la capital se iniciaran distintas reformas a la educación nacional. Reformas que, a mi modo de ver, habrían de pasar por la creación de un sistema y unidad educativa y, además, de un Estado con presencia en todas las regiones, lo que significaba aceptar que la capital era sólo eso, capital y no la única región en donde la educación era posible. Progresivamente, Bogotá fue convirtiéndose en lo que habría de ser, un eje, un punto, una línea por donde pasaba la política y la economía, pero como tal, permitía la construcción del plano social, general y único para toda la sociedad.

Mapa educativo, social y público de la ciudad

[...] A pesar de su rápido crecimiento, sólo hasta la década del treinta la ciudad empezó a quitarse el cascarón colonial. Se generalizó la percepción que afirmaba que “Bogotá está destruyendo a Santafé”, alterando las pautas del ordenamiento urbano. Se fue neutralizando la fuerza de la dupla Iglesia-Plaza, que mantenía el prestigio del centro [...] La situación de la vivienda sin luz, sin ventilación, sin agua ni excusados, el hacinamiento y la creación de vivienda precaria en las afueras, ante la saturación del centro, se convirtieron en un agudo problema social (Santana et al., 1988).

La Plaza Mayor (el poder de la Iglesia) y el centro fueron prácticamente invadidos por una nueva configuración de espacio público que incluyó una parte de la ciudad mucho más extensa que el centro. Esta invasión provino de la población pobre que vivía en el centro y que sin embargo no tenía las condiciones estéticas y educativas para soportar los desarrollos de la ciudad. Las enfermedades, la mortalidad y el deterioro de esta población se convirtió en un peligro para la población, los establecimientos y la vida del centro¹⁷. Ante esta situación

17 Hemos citado los problemas de las epidemias, el chichismo y la mortalidad de esta zona.

se presentaron dos opciones: irse del centro o resolver las condiciones de vida de esta población que eran desplazados de las afueras de la ciudad. Las dos direcciones significaron tener que pensar y resolver las instituciones públicas de caridad, los servicios públicos y una educación con un fuerte componente social.

Mientras los colegios y universidades reforzaron los internados que protegían los estudiantes de clase alta, la creación de una red de salud y de civilización para los pobres intentaba aislarlos, conducirlos a esos lugares e introducir medidas de higiene pública y de salubridad. Sólo hasta que esta coyuntura que hacía peligrar la vida de la capital no fue vencida, no se pasó a una política real de modernización, tanto de la dirección del Estado como de una estética y una enseñanza nacional¹⁸.

Para vencer la muerte, la enfermedad y la descomposición, Bogotá vivió un auge inusitado de higienizados, medicalización, controles del cuerpo y de la mente, que pusieron a los médicos y a los higienistas al frente de los problemas sociales y educativos de la ciudad.

El discurso educativo pasó a tener preocupaciones instruccionales –materias, grados, secciones, planes metódicos, inspección, titulación– a ocuparse de los problemas de los espacios urbanos, de las viviendas, del cuerpo, de los hábitos, de nuevas estéticas y prácticas de civilización, de la lucha contra las enfermedades, los vicios y la degeneración del hombre. Este nuevo sentido de la educación no obedeció a alguna modernización sino a una política de defensa de la élite y de control sobre la población marginal. Desde la década de 1910-1920 empiezan a aparecer sobre la ciudad estos temas, ya en la legislación o en revistas, aunque el periodo o la coyuntura clave se localiza entre 1909, momento de las visitas a las chicherías y la epidemia de tifo de 1926, después de haber pasado la gripa que fue toda una “hecatombe” y de la cual nos dejó Osorio Lizarazo una pieza literaria extraordinaria¹⁹.

La correspondencia discursiva obtuvo en la práctica la construcción de hospitales, clínicas, asilos y servicios públicos, es decir internados de salud para los pobres, que no estaban muy distantes de los internados educativos para ricos²⁰. De allí que la educación y la disciplina que se imponía en estos sitios fueran

18 El Ministerio de Educación, como una entidad por fuera de la salud y dedicado exclusivamente a asuntos y objetos educativos públicos, fue creado en 1928 una vez pasaron los problemas de epidemias en la Capital.

19 Véase la crónica “Las escenas de horror y de miseria que Bogotá presenció durante la epidemia de gripa de 1918”, en *Novelas y crónicas*. (Selección e introducción de Santiago Mutis), Bogotá, Biblioteca Básica Colombiana. Instituto Colombiano de Cultura, 1978.

20 En 1904 se construye la Sociedad de Casas de Salud y Sanatorios, Marly; se empieza a pensar en el Hospital de San José, ya existía el San Juan de Dios y el Campito de San José; en 1906 se crea el Hospital de la Misericordia, el Lazareto de Agua de Dios; en 1918 se empieza a construir el Hospital San Juan de Dios, con servicio médico domiciliario y con botica. En 1925 se crea la primera sala de maternidad del país. Véase la obra *Historia de Bogotá*, 2007: 171.

desplazadas a los hospitales, acompañada de una campaña de argumentos sobre la importancia de los espacios públicos y de los controles de la población. Lo público empezó en estos años como una preocupación médica opuesta a lo privado, al espacio privado; por la época se decía que “morir en la casa era un sello de distinción y categoría” (*Historia de Bogotá*, 2007: 175).

Éste era, pues, el problema que había que entender para civilizar a Colombia. Algunos lo entendieron, otros no. A la Iglesia no le interesó entenderlo porque eso significaba, ni más ni menos, perder mucho de su poder; a los liberales republicanos, aquellos del partido republicano, aquellos de las ideas socialistas, aquellos de los colegios y universidades liberales, les interesaba profundamente comprenderlo y llevarlo a la práctica; a algunos conservadores de partido, pero liberales en ideas, como Miguel Jiménez López, su sobrino, Rafael Bernal Jiménez, entre otros, y por supuesto el general Reyes, que en su periodo presidencial, que va de 1904 a 1909, hizo grandes esfuerzos por desarrollar las comunicaciones en todo el país (telégrafo, vía férrea, transporte por el río Magdalena). Es de destacar el largo artículo de Baldomero Sanín Cano en donde explica precisamente que el gobierno de Reyes entendía por modernización el hacer coexistir el territorio nacional con un espacio social²¹.

El asunto y la dificultad era además no sólo proponer el tema de la construcción de la salud pública y de la educación pública, sino además vincular a la capital y sus problemas al tema nacional, hablar del país, de la nación, de la sociedad, entendida como un conjunto, un tejido, una red, un mismo espacio. Hablar de los maestros de todas las regiones, de las normales nacionales, de la Universidad Nacional. Los discursos más radicales proponían hablar de los otros, los que no habían sido nombrados, los negros, los indios, los obreros, los campesinos, los pobres, los analfabetas. Pero también había que hablar del mal, de lo oculto, del peligro: la enfermedad, el alcohol, la peste, la muerte. Hablar del tiempo, no del pasado, del futuro, de lo que vendrá, de la espera²². Y fue en la capital en donde se habló de estos temas en público, al aire libre, a todos los vientos, para que todos oyeran. En este sentido, la capital jugó un gran papel como hablante, comunicador, emisor, relacionista y confesor y, sin duda, ayudó mucho tener medios de opinión, sensibilidad por la noticia, editoriales, libros

21 Véase el artículo de Sanín Cano titulado “Administración Reyes, 1904-1909”, en *Escritos*, 1977: 67-105. En la misma dirección encontramos los comentarios de Aline Helg (1987: 31).

22 Es evidente la duda y la imposibilidad para hablar de estos temas y objetos sociales en escritores de la talla y la lucidez de Baldomero Sanín Cano, J. A. Osorio Lizarazo, Luis Tejada, entre otros. Por ejemplo el artículo de Sanín Cano sobre la mujer, “Evolución social de la mujer”, de 1927, es un texto en donde lo social es concebido en obras de la literatura universal, sin que aparezca ninguna obra colombiana pero, sobre todo, sin que se cite un problema social de la mujer en Colombia. La casa de vecindad (1930) de Osorio Lizarazo analiza en toda su extensión la vida de una mujer en una casa de inquilinato de Bogotá. Este análisis considera lo social inscrito en la interioridad de una casa, nunca aparece la calle, la ciudad, la sociedad, sólo sus efectos en las mujeres. Como si lo social fuera un reflejo y no una realidad.

y palabra en circulación, es decir, retórica, gramática, habla, discurso²³. No en vano se tenía un siglo de memoria y verbo, atención y disciplina, pasado e historia. No en vano fueron los viajes al extranjero, en búsqueda de otra cosa, de un espacio libre, de las ideas de otra parte. Todas estas cosas existían en la Bogotá de los años veinte e hicieron posible dibujar otro mapa de la ciudad que incluyera el país, otro mapa del país que incluyera la ciudad²⁴.

Si a principios de siglo la educación obedecía a preocupaciones por el método, los laboratorios, los gabinetes y el plan de materias, a raíz de los problemas de la salud y los espacios, la dirección educativa se centró en entender la educación como la formación del hombre de modo integral, y este hombre pasó de ser una parte de la población a ser el hombre colombiano, con su tipología y sociología específica, lo que significó para la capital ocuparse de su desmesura como ciudad y de los problemas como civilización²⁵. Esta situación favoreció la iniciativa privada no sólo en sus argumentos sino también en el tipo de asociaciones y empresas educativas. Nacieron así grupos económicos y propuestas partidistas que persiguieron ser una alternativa educativa distinta del Estado y la Iglesia. Si bien son propuestas con contenidos universales y del extranjero, intentaron asentarse en la realidad nacional, con propuestas para la ciudad y las necesidades de la población. A diferencia de los colegios y centros creados en la Bogotá de principios de siglo, que provenían de iniciativas estatales o de la Iglesia, aquí la iniciativa fue ciudadana, individual, particular.

Entre 1914 y 1930 se abre un espacio de iniciativas y de invenciones ciudadanas, no sólo para crear colegios, sino también para difundir el nuevo discurso, reforzarlo con órganos de poder y con formas institucionales. Entre los colegios creados en este orden, y con esta disposición, encontramos el Gimnasio Moderno, el Colegio Araujo, la Secundaria de la Universidad Republicana, la Escuela Ricaurte, la Secundaria de la Universidad Libre, la Escuela Ramírez, el Liceo Mercantil, el Instituto Pedagógico Femenino, el Instituto Técnico. Lo común de estos colegios no es tener el mismo plan de estudios, tampoco pertenecer a un mismo espacio, o depender del Estado en todo, financiación, doctrina y reglamen-

23 En el artículo citado de Sanín Cano sobre Reyes éste refiere que hablar de Reyes es “tarea fácil, porque toda la labor administrativa de estos cinco años ha estado basada en la publicidad. Todos los actos de trascendencia han sido llevados a cabo después de consultar la opinión, unas veces indirectamente, convocando juntas representativas en la capital de la República; otras indirectamente, solicitando por la prensa la opinión popular en asuntos en que se ha creído conveniente darle tal amplitud a la manifestación del sentimiento público” (Sanín, 1977: 67).

24 También es importante anotar que a todo esto contribuyó el desarrollo exagerado y desordenado de Bogotá entre los veinte y los treinta. Es en este periodo cuando ocurre una de las mayores emigraciones a la capital y que produce “asentamientos populares en malas condiciones sanitarias y de servicios, denominados *barrios obreros*, que crecieron aceleradamente hasta ocupar un 61.4% del área construida entre 1910 y 1930” (Santana et al., 1988: 24).

25 Bogotá creció a partir de los años veinte en mayor proporción que las otras capitales; en estos años se separó del resto del país en cifras de emigración, población, comercio y transporte (Santana et al., 1988: 21).

tación; por el contrario, intentan una fuerte separación estatal y religiosa y al nacer como colegios alientan un proyecto social, político y pedagógico.

El Colegio Mayor, por la propuesta que lo vio nacer y por su modelo pedagógico, fue el Gimnasio Moderno de 1914 (una mañana del 18 de marzo abrió sus puertas a veinte niños), un nombre desconocido hasta esa fecha. Nunca había existido en Colombia, como tampoco en Bogotá, la palabra *gimnasio* para denominar una escuela. Como espacio, el Gimnasio Moderno representa en sí mismo una escuela, un colegio y una universidad. Como educación, el Gimnasio se representa una instrucción, pero también una educación social, una forma de vivir en un espacio local y en un espacio social²⁶. Como forma de vida une el interior y el exterior, lo propio y lo ajeno, lo privado y lo público, con lo urbano, esto es, con la urbe, con el mundo social de las gentes y de la cultura. Esta triangulación es nueva, lo que hace suponer que su plan no es un ascenso al centro, a la montaña, al conjunto cerrado de establecimientos que tiene la ciudad. El Gimnasio tiende a apartarse del resto, y efectivamente lo hace, es construido en otro lugar, lejos del centro, del gobierno, sin que esto signifique fuera de la ciudad o de la sociedad. La idea de ciudad no está en el Gimnasio, o en su plan de estudios, como tampoco en el lugar que habita, la idea de ciudad está en su concepción, en el plan de vida, en el plan educativo que incorpora lo social como un medio y un espacio interior²⁷.

Hemos empezado a nombrar y reconocer este mapa urbano empezando por el Gimnasio, porque él representa unitariamente en su construcción y en sus discursos educativos lo que en la sociedad va a expresarse en discursos, doctrinas, opiniones, experiencias, innovaciones separadas y fragmentadas. El Gimnasio Moderno creado en 1914, muy cerca de la avenida Chile de hoy, fue pensado con claras intenciones educativas y no sólo instructivas. Un colegio que se piensa separado, aparte, ubicado en un espacio específico y con una función clara, educar un cierto sector social con un tipo de discurso educativo particular. Un colegio para clase alta, alejado del centro, del bullicio de la ciudad, ubicado en el campo, en búsqueda de la tranquilidad campestre, y en contacto con la naturaleza²⁸. Un colegio republicano en su construcción: dos plantas, varios módulos, vidrieras que permitieran ver su interior, jardines, canchas deportivas, espacios

26 Hacia 1920 se crearon otros gimnasios para pobres, el Gimnasio Modelo Obrero y el Gimnasio Infantil Popular.

27 “En un vasto terreno campestre, a siete kilómetros de la ciudad, se levantaron en sólo diez meses los primeros edificios de la escuela. Allí todo fue quedando en su sitio adecuado: los laboratorios, la biblioteca, los talleres de trabajo manuales, el teatro, las aulas, y entorno de los edificios, se dispusieron los amplios campos de juego, los jardines y terrenos de cultivo, y el estanque para la natación” (Nieto Caballero, 1966: 39).

28 Hay que reconocer que el primer colegio que se retiró del centro fue el Instituto La Salle, que en 1910 inauguró un nuevo edificio de dos plantas, amplios corredores, jardines, un museo de ciencias, y daba el título de “Bachillerato moderno” (Muñoz & Pachón, 1991: 128).

libres, capilla²⁹. El colegio tiene la idea social de la educación, sus signos materiales son los mismos signos discursivos.

Lo que el colegio en su conjunto revela como educación lo vemos fragmentado en la ciudad, si consideramos otros establecimientos educativos, el periodismo, las normas y leyes sobre educación, y distintas expresiones sociales. Para hacer mayor claridad: la ley de instrucción separa, jerarquiza, impone y sobre-determina, pero en su discurso esta forma de poder no se dice; en cambio, en el Gimnasio el poder del colegio se expresa, se dice con todas las letras –cuando un discurso o una cosa dice lo que hace, indica su procedencia, su origen, su condición, estamos ante un discurso educativo y cuando estos signos se ocultan estamos ante una instrucción–.

Para la ciudad es muy importante este discurso educativo, porque cuando se expresa o se dice apunta en su dirección a un problema social, afecta el tejido social, la relación social entre espacio y gente. El Gimnasio Moderno no es un ejemplo, aunque así lo quería Agustín Nieto Caballero, su fundador³⁰, sino una diferencia, que acentuaba un aspecto de la ciudad. Sus privilegios eran claros: formar una clase social con los mejores discursos educativos y en los mejores espacios. Este espejo obligó a que la gente se mirara, a que se notaran problemas sociales de la educación, a que se removiera el discurso oficial. No obstante la idea instructiva, aquella idea de no decir lo que es, continuaba en la ciudad –expresar la diferencia ocultándola, como por ejemplo, el espacio colonial, cerrado, aislado del exterior, bello en su interior y adusto en su exterior, que oculta el poder–.

Mostrar la interioridad, abrir el cuerpo, hacer notar que corre vida, es lo que el Gimnasio Moderno denominaba *modernidad* y que otros discursos se ocupaban de decir sin tanta adjetivación, por ejemplo la obra de Osorio Lizarazo, que describe en detalle, como pintada, *La casa de vecindad*, cómo vive la gente y qué hace en esa Bogotá de principio de siglo. (*Las crónicas* de Luis Tejada siguen la misma dirección). Osorio Lizarazo describe el espacio interior de una casa, asombrado del cambio de hábitos y de vida en la Bogotá del progreso y desarrollo económico y político. La casa es vista como un signo exterior-interior,

29 Rafael M. Carrasquilla (1909: 75), como rector del Colegio Mayor del Rosario, anota que ya en 1909 pensaba en “completar la biblioteca saqueada por la soldadesca en la última hecatombe, enriquecer el gabinete de física; fundar el laboratorio químico. Anhelamos por una finca en el campo, a donde llevar los internos para que se bañen de agua, aire y sol; descansen un día del trabajo mental y se ejerciten en juegos de agilidad y fuerza”.

30 Agustín Nieto Caballero nació en Bogotá el 17 de agosto de 1889 y murió el 3 de noviembre de 1975. Estudió la primaria en Bogotá y la secundaria en Estados Unidos y Europa, en donde vivió por espacio de diez años. Obtuvo el título de bachiller en leyes en la Escuela de Derecho de París, estudió además en la Sorbona, y en Columbia, en Nueva York. Fue director general de Educación (1932-1936) y rector de la Universidad Nacional (1938-1941).

Osorio Lizarazo voltea en sus escritos el adentro hacia afuera, así como nos lo indica la construcción del Gimnasio, en donde las paredes tienen ventanas para dejar ver el adentro. La obra juvenil de Agustín Nieto Caballero es como la ventana del Gimnasio: intenta acercar, pegar, vincular, relacionar la escuela con el colegio y con la universidad y a todos ellos con la sociedad, buscando que la educación sea un tejido, un espacio social, una misma civilización, parte de una nación, de un país.

Estos discursos sociales con un nuevo sentido de vida, de civilización, no eran los más comunes, la mayoría de los discursos de Bogotá en este periodo mantenían la idea de un discurso exterior, neutro, y abstracto. En correspondencia con ellos, la ciudad crecía por partes separadas entre sí: los servicios públicos, el transporte, la educación, la administración. No había forma de representarse la ciudad como un tejido social, se imponía la unión superficial y no profunda. La idea del centro se mantenía, lo mismo que ocultar los problemas que iban por dentro de la ciudad. ¿Cómo abrir el interior de la ciudad? ¿Cómo mostrar visiblemente los efectos devastadores de la civilización, del progreso y del desarrollo? Sin duda uno de los mayores interrogantes de la educación, de los nuevos educadores y de los hombres y mujeres representativos de una nueva visión social.

El tema en cuestión era el espacio público para la educación. Desde 1914 se trataba de abrir el interior social y el interior político, como lo hizo el Gimnasio, colocando ventanas y vías de acceso, caminos, transportes, estableciendo la comunicación, abriendo el espacio, que representa como metáfora el descubrimiento del espacio público³¹. Este espacio público no es sólo la calle, tampoco lo urbano en sí, la vida social. El espacio público se descubre cuando un discurso cualquiera habla de la vida interior y la saca afuera, al exterior, cuando se hace ver lo que va por dentro.

Decir e indicar el centro no quiere decir que estamos ante el espacio público, hay que nombrar el centro en relación con la periferia, con la marginalidad, con otras direcciones, para mostrar que el centro es un espacio público por donde pasan todas las líneas o direcciones que atraviesan la ciudad, mostrando en su densidad varias dimensiones en la espesura de lo urbano. Es lo público visto en su complejidad y es por esta nueva idea del espacio que aparece la noción, la expresión, la concepción de “lo nacional”. La Universidad Nacional como ciudad universitaria, creada en 1936, es una idea no sólo arquitectónica, es sobre todo la simbolización de un espacio político y un espacio social, de allí la popularización de escuelas y colegios nacionales.

31 “Una escuela modelo en donde pudieran experimentarse los nuevos sistemas en beneficio del todo el país, y en la que al mismo tiempo se orientara al magisterio, podría ser la piedra angular del vasto edificio que era urgente construir” (Nieto Caballero, 1966: 35).

El espacio público se encontró provisto de nuevas ideas, pensamientos y hombres de letras que intentaron decir lo que en otro terreno se hacía. Perseguían ampliar la idea del espacio público, creando opinión, corrientes, doctrinas y discursos que sirvieran para impulsar y apoyar la naciente escuela, el proyecto social educativo y las reformas de la educación. Este grupo o campo de pensamiento es disímil; encontramos escritores, profesionales de la salud, moralistas, periodistas y pedagogos. Se puede decir que los unía un campo común: abrir el espacio, contribuir a abrir el país a las ideas universales, a la Ilustración, a un pensamiento afinado por la investigación, los idiomas, la crítica, y el ensayo científico.

Hombres de letras como Baldomero Sanín Cano, Luis Tejada, J. A. Osorio Lizarazo, el grupo de la revista *Cultura* (Germán Arciniegas, Eduardo Camacho Guizado, Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas). El grupo de profesionales que participó en las conferencias del Teatro Municipal en 1920 sobre la raza, Miguel Jiménez López (médico), Rafael Bernal López (psiquiatra), Calixto Torres (pediatra), Simón Araújo (político y educador), Emilio Robledo (médico), Alfonso Castro (médico), Jorge Bejarano (higienista) Lucas Caballero (político). No nos equivocamos si decimos que el “programa” de estos “intelectuales” fue inscribir lo individual en lo social, el interior en lo público y analizar y destacar lo social como un problema que explícitamente encontramos en los discursos de la revista *Cultura*, creada por Agustín Nieto Caballero y el liberal Gustavo Santos en 1916, (espacio para generar una opinión pública); en el Congreso Pedagógico de 1917 (espacio para establecer una comunicación y una información educativa), en las conferencias públicas que sobre educación se realizaron en el Teatro Municipal de 1920 (espacio para hablar de lo individual en lo social) y, más tarde, en el Instituto Pedagógico Femenino, creado por propuesta de la Misión Alemana, por iniciativa de Agustín Nieto Caballero y algunos amigos en 1927 (espacio para la educación de las mujeres).

Lo fundamental de estos eventos y de estas creaciones es que expresan una forma de entender la educación como espacio social, como un problema urbano, un drama de la civilización, un conflicto para el Estado y sus gobernantes. En otras palabras, reflejan un problema de la ciudad y del ciudadano. Les interesa la educación vinculada a la nación y su destino. Las conferencias sobre la raza de 1920 se interesan por el hombre colombiano, su fisiología, conformación, constitución y los problemas de adaptación al medio. Este aspecto del medio, del ambiente, de cómo se vive en un territorio y qué se requiere para vivir bien, indica que los discursos se preocupaban de otro espacio, un espacio complejo, que vincula al hombre a la ciudad, y por tanto debe hacer parte de los temas para una educación.

Pedagogos, educadores, médicos, higienistas, economistas y hasta periodistas, hacen de este tema del espacio social, humano, educativo y territorial, la

puerta de entrada para pensar los problemas específicos de la ciudad. Ahora bien, que estos problemas se hayan resuelto o no, es otra cuestión, pero el espacio discursivo estaba puesto, el interior presionaba por salir, los conflictos por aparecer, los intereses por manifestarse. A continuación es importante analizar cuáles eran los conflictos o problemas que estos debates, reflexiones y análisis propusieron para la ciudad, es decir, qué se descubrió como aspectos esenciales que debían resolverse en la educación y que afectaban al espacio público y cuáles fueron los eventos que les hicieron eco.

Indudablemente, contribuyó a abrir estos espacios la participación del Estado, del periodismo, y de funcionarios de la administración que, conscientemente o no, crearon las condiciones para replantear muchos aspectos tradicionales de la educación. Las reformas legislativas de este periodo, los eventos educativos y la creación de medios de comunicación favorecieron los cambios operados. Estos temas hicieron parte del programa del Partido Republicano, que en su política expresa ciertas reivindicaciones como la creación de una reforma educacionista, la introducción al país de métodos modernos para la educación, el aumento de salarios para el magisterio, entre otros (Villegas & Yunis, 1976: 219). La Misión Alemana de 1925 reitera los mismos temas y problemas que debe resolver el Estado, agregando la creación de una Escuela Normal Nacional, las Normales Rurales, la creación de un Consejo Nacional de Educación³². Esta misión estuvo dos meses en Colombia (la primera Misión Alemana había llegado al país en 1870) invitada por el gobierno y gracias a los contactos que hizo el embajador en Alemania, Bernal Jiménez³³. La Misión Alemana de 1925, aunque fracasó en la presentación y aprobación de su proyecto de ley, dejó su discurso, retomó problemas locales no resueltos, planteó inquietudes, ideas, que luego serían retomados en otras condiciones políticas y sociales.

Un acontecimiento importante fue la presencia de Ovidio Decroly en Bogotá en 1925. Decroly³⁴ era uno de los pedagogos de la Escuela Nueva, que emergía con fuerza en Europa y que impulsaba una transformación de la educación en todos sus aspectos. Hacían parte de este movimiento psicólogos como Claparede, pedagogos como Cousinet, filósofos como Dewey (al que Nieto Caballero

32 El grupo de la misión fue conformado por los pedagogos alemanes. Eitel, Decker y Gloeckner acompañados por E. Ferrero, G. Arrubla y T. R. Vargas. Para una consulta sobre esta misión, véase Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública. Bogotá, 1926. y La reforma educacionista en Colombia: informe de la comisión. Bogotá, 1926.

33 La idea de Misión y su necesidad, ha sido una tradición en Colombia. En la parte de la educación explica la ausencia de un saber pedagógico y de una experiencia educativa en Colombia que persiga la universalidad. En Colombia la pedagogía ha sido local, de aplicación y orientada a reformas en la educación. Hasta hoy no hemos construido una pedagogía más allá de un espacio local. Véase sobre esto, Quiceno, Humberto, "De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento", en Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia 19-20, 1998.

34 Con Decroly vinieron un médico belga, Pierron, y un pedagogo, R. Buyse. Permanecieron tres meses en Colombia.

había conocido personalmente), además de W. James, Boutroux, Ferriere, Giner de los Ríos, Binet, Altamira y Cossio. Este movimiento rápidamente creó nuevas instituciones de formación (Instituto Libre de Enseñanza de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, la Escuela de L'ermitage de Bruselas, el Teachers College de la Universidad de Columbia) vinculadas a las universidades, revistas especializadas y discursos interdisciplinarios con un claro sentido científico. Sus objetos mayores en su discurso educativo fueron el trabajo, el lenguaje, el interés, la naturaleza y la vida, objetos considerados como temas de reflexión y estudio científico, al lado de una gran preocupación por la infancia (Cousinet, 1982).

Respecto de la educación de la mujer, merece destacarse en este periodo la apertura de espacios y saberes para la mujer que van más allá de la educación doméstica (una mezcla de pedagogía católica y reglamento disciplinario que buscaba orientar a la mujer de clase media hacia el hogar y el matrimonio) o la educación de Casas de la caridad y asistencia social (lugares de encierro y corrección para pobres) propias de principios de siglo³⁵. Estos cambios se inician con el intento de profesionalizar en oficios a la mujer, de acercarla al saber de la pedagogía infantil, a los cuidados de los niños y los idiomas y materias de ilustración. El Colegio Alemán, que fue el primer colegio mixto de la ciudad, resultaba una novedad al hacer convivir niños y niñas, a pesar de las críticas en su contra; este colegio inauguró una serie de cambios que continuarían con el Colegio de Santa Eufrasia, cuya novedad se encontraba en los campos deportivos (lawn, tennis y croquet), en los cursos sobre idiomas, arte y mecanografía, y más tarde con la creación del Instituto Femenino Central en 1927, dirigido por Franziska Radke, educadora de origen alemán, el cual empezó con 60 alumnas y desde su construcción se dotó de laboratorios y material didáctico Montessori, a pesar de no contar con Escuela Anexa.

Respecto de los maestros y de su formación, los acontecimientos más importantes de este periodo estuvieron dirigidos a la formación universitaria. Hay que recordar que las Normales sólo se preocupaban por formar maestros para la educación primaria. Poco a poco surgió la idea de la formación universitaria, gracias a la repercusión de la Escuela Nueva en Bogotá y a las prácticas de estudio que se crearon en el Gimnasio Moderno, en donde Nieto Caballero creó seminarios, estudios y espacios de reflexión sobre la enseñanza en el colegio. El Congreso Pedagógico de 1917, realizado en Bogotá bajo la presidencia del ex ministro Antonio José Uribe, convocó maestros de todo el país en total asistieron 187 maestros y funcionarios del sector público y privado. En este evento

35 Algunas de estas casas son las siguientes: Casa de la Preservación, la Protectora de Niñas, el Sindicato de Aguja, Asociación de Caridad, Unión Benéfica Chapinero, Asilo de las Aguas, Colonia de Santa Teresa, Oratorio Festivo, Asilo de las Cruces, etcétera (Muñoz & Pachón, 1995: 439 y siguientes).

surgieron ideas como las de impulsar la confederación de maestros, el aumento de salarios y la capacitación universitaria. Estas iniciativas del Congreso, más las prácticas del Gimnasio y las disposiciones de ley, terminaron por impulsar la creación de una Facultad de Educación, que se hizo realidad en 1932. Antes se hicieron cursos preparatorios, seminarios, semanas pedagógicas, asambleas y liceos pedagógicos, cuyo objeto era emprender una nueva formación del maestro colombiano en la disciplina de la pedagogía, disciplina que se entendía como la capacitación en metodologías nuevas, aplicación de las ideas de la Escuela Nueva y transformación institucional.

El espacio cerrado de formación de los maestros en las normales se abrió gracias a estos eventos pedagógicos y a los apoyos estatales; los maestros empezaron a pensar en una Federación Nacional del Magisterio y en la formación superior, situación que coincidió con cambios significativos en el antiguo Ministerio de Instrucción Pública, que cambió su nombre por el de Ministerio de Educación en 1928 y que propició iniciativas favorables a los maestros en materia salarial y presupuestal y, sobre todo, el Estado tuvo una presencia más efectiva en todo el país³⁶. Gran parte de sus iniciativas en la década del treinta estuvieron dirigidas a conocer la vida de las escuelas, colegios y las condiciones de formación de los maestros en el campo, en otras capitales y en otras regiones. Las preocupaciones por el maestro se correspondieron con las preocupaciones por la infancia, los sitios de trabajo y la formación del maestro³⁷.

Una necesidad de saber, de estudiar y de indagar se impuso como condición para formar un nuevo maestro en Colombia, lo que significó conocer e investigar el país, conocer el campo, el extenso territorio, preocuparse de los ciudadanos y del pueblo en general. Si la capital había sido el centro de emigración, de atención, de interés, en los primeros treinta años de este siglo ella volvía los ojos hacia lo abierto, el afuera. En estas condiciones el saber educativo estrecho y local, propio del siglo xx, se transformó en un saber vinculado a las Ciencias de la Educación, que como dispositivo teórico resultaba mucho más adecuado para ponerse al servicio de una nueva educación y una nueva escuela. El campo social, el espacio abierto, dio paso a la posibilidad de un campo experimental en la educación, que sería el lugar desde donde se proyectaría la Escuela Normal Superior, máxima expresión de la cultura pedagógica y de los cambios operados en la educación en Bogotá.

36 “De 1918 a 1927 el gobierno central destinó entre 76.620 y 139.580 pesos a la enseñanza industrial y comercial, lo que corresponde al 6% y 11% del presupuesto nacional de educación” (Helg, 1987: 108).

37 En los años treinta el país conocería un movimiento cultural y profesional fuerte desde la capital. El Proyecto de Cultura Aldeana, los viajes de Agustín Nieto Caballero como director de la Educación Primaria y Normalista por los campos de Colombia conociendo *in situ* la realidad de los maestros, los desplazamientos de funcionarios de Ministerio llevando la técnica y las comunicaciones a los pueblos, acompañado de desplazamientos de maestros, misiones de extranjeros, inmigraciones de pedagogos, visitas y controles de inspectores. El espacio educativo se abría en todas las direcciones buscando líneas y cruzamientos de comunicaciones que abrieran lo cerrado y lo disciplinario.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2007). *Historia de Bogotá*. Bogotá: Fundación Misión Colombia, Siglo XIX, Salvat, Villegas Editores.
- Carrasquilla, R. M. (1909). *Lo viejo y lo nuevo de la enseñanza*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Congreso, Senado. (1926). *La reforma educacionista en Colombia; informe de la comisión*. Bogotá.
- Cousinet, R. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- Ministerio de Educación Nacional. (1926). *Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación Colombiana Vol. I, Disposiciones orgánicas y reglamentarlas de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, Norma lista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1995). Las niñas a principios de siglo. En *Las mujeres en la historia de Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social, Norma.
- _____ (1991). *La niñez en el siglo xx*. Bogotá: Planeta.
- Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares.
- Osorio Lizarazo, J. A. (1978). La Casa de Vecindad, 1930. En *Novelas y crónicas*: 3-132. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.
- Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Educación y Pedagogía* (19-20): 137-158.
- Sanín Cano, B. (1977). Administración Reyes, 1904-1909. En B. Sanín Cano, *Escritos*: 65-105. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.

Sanín Cano, B. (1977). Evolución social de la mujer, 1927. En B. Sanín Cano, *Escritos*: 623-634. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.

Santana, P., Vargas, J., Zambrano, F., Díaz, J., Goueset, V., Giraldo, F... Andrade, I. (1988). *Bogotá 450 años, Retos y realidades*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Instituto Francés de Estudios Andinos, IFEA.

Reencuentro por la paz a través del patrimonio, Carrera de observación peatonal, Centro histórico. (septiembre 27 de 1998). Bogotá: Ministerio de Cultura, Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Uribe, A. J. (1926). *Política instruccional, La reforma escolar y universitaria de 1903 a 1904, La Misión Pedagógica de 1924 a 1926, Lo que debe hacerse en la instrucción y en la educación*. Bogotá.

Vallejo, F. (1996). *Chapolas negras*. Bogotá: Norma.

Villegas, J. & Yunis, J. (1976). *Sucesos colombianos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

La segunda edición de la obra
Historia de la educación en Bogotá
se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2012
en Subdirección Imprenta Distrital – DDDI –
Bogotá, D. C., Colombia.



Historia de la Educación
en Bogotá
Tomo I

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

